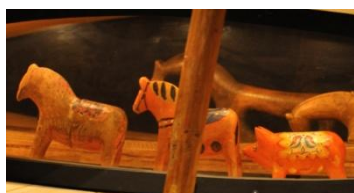


Utställningstextens pedagogik

En studie av textburna meningserbjudanden på Nordiska museet och Moderna museet



På de sydsvenska bonadsmålningarna
gger inte Jesusbarnet i en krubba
tan i en vagga, som barnen
os de skånska bönderna själva!
Målarna inspirerades av tryckta bilder
Motiven blandades med detaljer
rån den egna hemmiljön.



som sammanlänkar en sluten och en
En del tycker att det ser ut som en teck-
Tvådimensionella linjer på en plan yta
tredimensionella. Hesse ville skapa
m var "ingenting", som när vi ser den
inuti cirkeln. Det hon kallade "non-art"
så om att "skapa ting som inte är ting",
te föreställer eller symboliserar något.
: "Fråga inte vad det betyder eller liknar.
d verket är, se vad verket gör".

Pia Cederholm

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap, Stockholms universitet
magisterkurs: Museer, utställning och lärande (UH405F)
självständigt examensarbete (15 hp) ht 2009
handledare: Berit Ljung
examinator: Anne Lidén

Master course in Museum Education, thesis
*The Pedagogics of the exhibition text. A study on the textual affordances
in The Nordic Museum and The Modern Museum*

Abstract

The Pedagogics of the exhibition text. A study on the textual affordances in The Nordic Museum and The Modern Museum

This thesis examines exhibition texts from an educational and sociocultural point of view. With a method that combines discourse analysis with the philosophy of didactic design, the author makes close readings of texts in two exhibitions in The Nordic Museum and The Modern Museum (both in Stockholm) in order to reveal the elements that add up to affordances of meaning and hence precede learning. Exhibition texts, the author claims, should offer the necessary tools for a personal interpretation of for example a Picasso painting, in a way that is relevant for the visitor. The museum text functions as a pedagogic guide when it establishes a certain perspective; it tells you *how* to look at something. At the same time it needs to provide answers to questions, spoken or unspoken, that visitors might have, such as *Why is this art?* Comparing two quite different approaches in the two museums and examining the language, the author uncovers discourses concerning the concept of art, the role of the artist and the role of the beholder, but also good examples of texts that interact with the visitor in an engaging manner. This forms a point of departure for a wider discussion of the museum as a learning environment, how the context as a whole facilitates meaningful experiences.

Keywords: exhibition text, museum learning, art education, discourse analysis, didactic design

Förord

Arbetet med den här uppsatsen har gett mig möjlighet att kombinera några av mina största intressen – museer och lärande, språk och konst. Därför har det varit roligt hela vägen! Det har också känts meningsfullt att få studera ett område som inte är särskilt utforskat trots att det har så stor praktisk betydelse i den mångfacetterade och livaktiga verksamhet som pågår på dagens museer.

Ett varmt tack till Nordiska museet och Moderna museet i Stockholm där jag har fått förtroendet att göra mig hemmastadd. Jag fick tillstånd att fotografera på Moderna men med vissa restriktioner för publiceringen som jag har försökt tillgodose efter bästa förmåga. Därför visar jag inte stora bilder på enskilda verk.

Särskilt tack också till min handledare Berit Ljung, som med entusiasm följt mig alltifrån den första, trevande idén att låta utställningarnas texter bli ämnet för mitt självständiga arbete.

Pia Cederholm, januari 2010

” [...] texten är ett anslag som tror sig kunna fullborda bilden. Jag som betraktar bilden och läser texten, jag har min erfarenhet, min fantasi och förväntan. Med min förförståelse tolkar jag allt efter mitt huvud.”

Margareta Ekarv (1991:15)

Innehåll

Abstract	2
Förord	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställning.....	5
1.2 Teoretiska utgångspunkter	5
1.3 Centrala begrepp inom forskningsfältet	7
1.3.1 Mening och perspektiv	7
1.3.2 Text och språk.....	8
1.3.3 Tidigare forskning kring utställningstext.....	9
1.3.4 Konst och pedagogik.....	10
2. Två metoder	12
2.1 Diskursanalys	12
2.2 Didaktisk design.....	13
3. Material och urval	14
3.1 Folkkonst på Nordiska museet.....	14
3.2 Moderna museet på egen hand.....	15
4. Analys av utställningstexterna	17
4.1 Motiverande texter	17
4.2 Diskurser om konstbegreppet	19
4.2.1 Konst som dekoration.....	19
4.2.2 Konst som kommunikation.....	21
4.2.3 Konst som forskning	23
4.3 Konstnärens roll.....	24
4.4 Beträktarens roll	26
4.5 Att berätta och dramatisera	28
4.6 Att gå läsaren till mötes	31
4.7 Museet som lärandemiljö.....	33
5. Diskussion.....	35
Bildförteckning	37
Referenser (tryckta källor).....	38
Referenser (elektroniska källor)	40

1. Inledning

Att *förstå* vad det är man *ser* på museet – är inte det en förutsättning för att besöket ska bli meningsfullt och lärorikt? Säkerligen är det en bärande tanke bakom varje utställningsproduktion att det man visar ska anpassas till besökaren så att ett intellektuellt möte uppstår. "Den övergripande uppgiften [för museipedagogen] är att göra en utställning mer tillgänglig än den framstår i sig själv," skriver Monica Cassel (2001:31). Museipedagogik kan, menar Berit Ljung, definieras som det som "framträder i möten mellan besökare och museer/utställningar" (2009:12).

Oavsett besökarens ålder och förkunskaper och oavsett om en guide ledsagar oss genom utställningen, så måste vi få tillgång till sådan information som där och då är relevant för upplevelsen, för lärandet. Denna information blir medskapare i läroprocessen.

1.1 Syfte och frågeställning

I den här studien ska jag analysera texter i två utställningar, "Folkkonst" på Nordiska museet respektive de delar av basutställningen på Moderna museet som omfattas av materialet i "Moderna museet på egen hand". I båda fallen utmärks utställningarna av att det är föremålens estetiska egenskaper som (helt eller delvis) står i centrum – föremålen är där i rollen som konstverk. Man kan på goda grunder anta att det ställer andra krav på hur utställningstexterna utformas jämfört med i en mer utpräglat kultur- eller naturhistorisk utställning. I stället för att besvara frågor som "Vad är detta?" och "När levde/användes det här?" förväntas texten ge vägledning för besökarens blick: "Hur ska jag se på detta?"

Mitt syfte är att undersöka utställningstexternas meningserbjudanden. Vilken sorts vägledning ger de? På vilket sätt fungerar de pedagogiskt för att stötta lärandet? Vilka outtalade värderingar följer med på köpet?

1.2 Teoretiska utgångspunkter

Enligt sociokulturell teori lever vi i en värld där vi ständigt lär om, lär nytt, iscensätter och omstrukturerar vår kunskap i ett intensivt samspel med vår omgivning. Där ingår andra människor, teknik, materiella ting, språk osv. Det är dessa kulturella redskap, snarare än våra individuella hjärnvindlingar, som aktiverar kunskapen. Lärandet är alltså avhängigt situationen – det är *situerat* (Säljö 2000; Rogoff 2003; Dysthe 2003).

[...] dessa är centrala element i sociokulturella angreppssätt inom inlärningsteori: lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. (Dysthe 2003:31)

Utställningsbesöket är arketypiskt för den här sortens situerade lärande. Helene Illeris kallar det som sker för "performativa visuella händelser". Sådana händelser eller möten är genomsyrade av sina sociala och kulturella villkor som tillsammans

med det yttre sammanhanget styr seendet (Illeris 2009:98). Vad besökaren ser och hur han eller hon tolkar detta skiljer sig åt beroende på när besöket sker, hur det går till och i vilket sällskap besökaren befinner sig. De faktorer som kan ha påverkan på den erfarenhet besökaren gör på museet är alltså många och svårstuderade. I det följande granskar jag endast en av dem – texten. Jag behandlar då utställningstexten som en betydelsefull del av den kontext där kunskap aktiveras och lärande äger rum.

En vidareutveckling av det sociokulturella perspektivet är det som kallas *design för lärande* eller *didaktisk design* (Rostvall & Selander 2008). Då studerar man hur en miljö laddas med förutsättningar för pedagogisk kommunikation och lärande. För mitt vidkommande, utställningstextens pedagogik, kan begreppet 'design' användas för att beteckna sådant som

[...] hur något utformas, och därmed också [...] vad som lyfts fram och vad som ställs i bakgrunden. Ordval, metaforer, fraser som upprepas, detaljer, inramning, vad som anges först och vad som sedan följer, vad som sätts i centrum respektive i periferin, vad som framstår som ett ideal respektive som en verklighetsnära skildring [...] (Selander 2008b:82)

Texten i utställningen får sin innebörd av situationen. I den funktionen kan texten vara bättre eller sämre "designad", alltså mer eller mindre hjälpsam i besökarens läroprocess, men den kan inte undgå att uppfattas som ett hjälpmedel för just lärande. Kontexten förhindrar att orden på väggen eller skylten eller papperet reduceras till dekoration. Därför väljer jag att betrakta *texten som läromedel*.

Utställningstexten brukar inte heller förväxlas med de utställda föremålen. I stället uppfattar besökaren texten som en kommentar till föremålen, som "ett hjälpmedel till huvudmediet som bokstavligen är det konkreta utställda" (Lundberg 1999:16). En sådan förståelse av textens funktion ger upphov till en hermeneutisk cirkel: Blicken vandrar mellan föremålet och texten tills en ny tolkning uppstår och betraktaren förstår vad han eller hon ser. Om denna på hermeneutisk väg givna kunskap är det svårt att uttala sig, annat än ur en rent personlig erfarenhet. Däremot kan texten i sig underkastas en diskursanalys som synliggör skribentens val och olika underförstådda värderingar.

Här är också viktigt att betona att jag kommer att använda pedagogikbegreppet i en analytisk och inte i en normativ betydelse. Mitt förhållningssätt är pedagogiskt, vilket innebär att jag hela tiden söker den sorts styrning som har lärande till mål. Däremot tar jag inte ställning till hur väl en utställning fungerar i pedagogiskt hänseende eller vad som kan avfärdas som "opedagogiskt".¹ För mig är studieobjektet – texterna – redan pedagogiska i sitt uppsåt, och det räcker.

Mina teoretiska utgångspunkter i den här studien kan sammanfattas enligt följande:

- 1) Lärandet är situerat och kontextuellt.

¹ Dock upprättar jag mot slutet en tabell över ett urval av de pedagogiska egenskaper som jag funnit hos utställningstexterna, se s. 32.

- 2) Texten i en utställning har en didaktisk design som ett resultat av de många val skribenten har gjort.
- 3) Utställningsbesökarens möte med föremål och text är en pedagogiskt laddad situation, där en lärprocess förväntas äga rum.
- 4) Mötet mellan besökare, föremål och utställningstext kan beskrivas som en hermeneutisk cirkel som alstrar tolkning, förståelse och kunskap.
- 5) Texter kan studeras diskursivt vilket blottlägger bakomliggande värderingar och pedagogisk styrning.
- 6) Med 'pedagogik' åsyftas en intention att påverka besökaren och främja (en viss sorts) lärande.

1.3 Centrala begrepp inom forskningsfältet

Det teoretiska ramverket kan här göras ännu mer synligt om jag definierar några av studiens centrala begrepp. På så sätt kan jag också förtydliga min egen förförståelse. En del av den tidigare forskning som finns inom detta och angränsande områden introduceras också här.

1.3.1 Mening och perspektiv

Kommunikation handlar, på museet såväl som i andra sammanhang, om att skapa mening. Denna mening finns inte före besöket utan upprättas av besökaren i samspel med utställningen (Ravelli 2006). I den bemärkelsen är utställningstexten pedagogiskt styrande, när den väljer att lyfta fram vissa aspekter på andra aspekters bekostnad. "The particular organisation of a text enables some meanings to be foregrounded over others, and contributes to the coherence and unity of a text," skriver Louise Ravelli (2006:7).

Birgitta Qvarsell har föreslagit flera olika svenska översättningar av den pedagogiska termen *affordance*. Hon kopplar begreppet till traditionen från Lev Vygotskij och hans "kulturrelaterade sätt att se på villkoren för mänsklig utveckling" (2001:101). I den här uppsatsen kommer jag att använda begreppet *meningserbjudande*. För mig står det för det pedagogiska utrymme som kontexten skapar, eller annorlunda uttryckt, den design som gör miljön till en plats för lärande. "Besökaren möter ett erbjudande i form av en utställning," förklarar Staffan Selander, och fortsätter: "Vill vi studera lärandedesign här kan vi [...] undersöka utställningens erbjudanden, vad den visar och hur den visar detta" (2008a:40).

Meningserbjudanden är ett slags kommunikativa tillfällen (Englund 2004). Sådana skapas gemensamt i klassrummet eller på museet varje gång samspelet fungerar. Ett meningserbjudande uppstår nämligen inte utan interaktion. I sin enklaste form kan man säga att meningserbjudandet föds ur "ett möte kring ett gemensamt sakförhållande" (Janson 2001:239). I det mötet kan en besökare samspela med texten för att hitta den mening som finns gestaltad i föremålet. Texten vägleder, förklarar och skapar ett fokus. Texten ger sålunda konstverket det Ulf Janson kallar "en viss framträdelse" (2001:240). Detta gör att betraktaren uppfattar vissa aspekter hos verket/föremålet men inte andra.

Ett centralt begrepp hos både Qvarsell och Janson är just *perspektiv*. När besökaren samspelar med texten kring föremålet upprättas en gemensam ram, en diskurs. Det perspektiv som besökaren hade tidigare kan förändras i mötet med texten. Utställningstexten och hela den didaktiska designen blir därmed ett kraftfullt verktyg för lärande.

1.3.2 Text och språk

I en tid när allt kan kallas text, även museet i sig, behöver varje definition av textbegreppet stipuleras.² Louise Ravelli talar om "the language produced by the institution, in written and spoken form, for the consumption of visitors, which contributes to interpretative practices within the institution." Hon fortsätter: "These texts are an intrinsic part of a museum's communication tool-kit", detta eftersom museet ägnar sig åt kommunikation som en huvuduppgift (2006:1).

Så långt är jag överens med Ravelli. Men hon lutar sig mot Hallidays "systemic-functional linguistics", SFL (2006:10 ff). I motsats till den diskursanalytiska metod som jag kommer att använda i den här studien har SFL en sociosemiotisk ingång till språket. En sådan syn förutsätter att mening uppstår i det sociala samspelet kring texten, på plats, och det är en aspekt som jag här bara berör i termer av didaktisk design. Jag studerar därför inget av den mening som alstras i samspelet mellan till exempel besökare och konstpedagog. I stället lyfter jag ut delar av textmaterialet ur den kontext där de används som verktyg för mening och förståelse, vilket bryter mot den sociosemiotiska (och den sociokulturella) principen men är nödvändigt för diskursanalysen. Det är nämligen först när man renodlar textperspektivet som man kan få syn på uttalade idéer och underförstådda kunskapsramar, dvs. diskurser.

Många av de stora pedagogerna har framhållit hur möten med konst är en oersättlig väg till lärande, inte minst Vygotskij. Han betonade också att lärandet utgår från ett socialt samspel, där språket är det viktigaste verktyget. En sådan filosofi syns idag på de museer som strävar efter interaktion, erfarande och meningsskapande (Pierroux 2003). Men den synen är inte allena rådande. På andra sidan har vi dem som menar att det språkliga samspelet snarare spolierar upplevelsen, i synnerhet av modern konst, där tolkningen borde få vara mer individuell och intuitiv. Enligt detta kontrasterande synsätt är det pedagogiska textmaterialet störande, till och med när det rör sig om enkla upplysningar på etiketter (Pierroux 2003).

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det "rena" mötet med enskilda konstverk en utopi, i synnerhet när besökaren och verket befinner sig på museet. Besöket sker i en social kontext och den färgar upplevelsen redan innan besökaren får syn på verket i fråga. Helt okommenterad kan konstupplevelsen dock bli förvirrande och lättglömd, medan talet och/eller skriften har goda utsikter att upprätta en relation mellan betraktare och verk. Den relationen är reflektionens förutsättning, och därmed även lärandets. Därför är jag överlag positivt inställd till texter i utställningar, under förutsättning att

² Exempelvis är "utställningen" synonymt med "texten" när Eva Insulander skriver om didaktisk design (2008).

de har utformats så att de blir lästa. Margareta Ekarv har fört fram en liknande synpunkt: "Föremålen i en utställning är så vidöppna, så mångtydiga att de helt utan ord kan förfela sitt syfte" (1991:20).

Det ligger förstås nära till hands att betrakta alla delar i utställningen som en sammanhängande kommunikation, dvs. som språk eller som text. Göran Carlsson och Per-Uno Ågren har myntat termen *utställningsspråk*, som syftar på ...

[...] den visuella, utställningsmässiga tolkningen av ett stoff, val av stil, av formulering. Vid formuleringen av ett meddelande är den språkliga tekniken av betydelse, men viktigast är att kunna välja orden, de betydelsebärande elementen, och att kunna foga dem samman i en pregnant struktur. (1982:förordet)

Bengt Lundberg spetsar till det ytterligare: "Museet som medium kan ses som ett specialfall av skriftspråket [...]" (1999:26). Ändå är jag i den här studien ute efter något annat än utställningsspråket. Där Carlsson & Ågren särskilt betonar utställningsmediets "realism, autenticitet och konkretion", dess "tredimensionalitet" och dess "sensualism" (1982:ibid.) vill jag i stället blottlägga den platta, tvådimensionella envägs kommunikationen på skyltar och i häften. Där, mellan raderna, tänker jag läsa. Från texten blickar jag också ut mot föremålen och mot det fysiska rummet, men själva utställningen utgör ändå en sorts bakgrund.

1.3.3 Tidigare forskning kring utställningstext

Bland dem som ägnat sig åt forskningsfältet utställningstext vill jag utöver Louise Ravelli nämna Carolyne MacLulich i Australien, Helen Coxall i Storbritannien, Beverly Serrell i USA och Colette Dufresne-Tassé i Kanada.³ Från svensk horisont har vi Margareta Ekarv (1991; 1999), vars metod för utformande av utställningstexter också har utvärderats internationellt med gott resultat.⁴ Forskning finns även kring sådant som vilken effekt det får ifall föremålsskylten innehåller en fråga ställd till besökaren (Hohenstein & Tran 2007).

Undersökningar av *visitor studies*-modell finns förstås också inom det här området. Dessa utgår ofta från den muntliga texten, dvs. samtalet mellan besökarna, som naturligtvis inspireras av etiketter och skyltar i utställningen. Två exempel är Gaea Leinhardt & Karen Knutson (2004) respektive Hohenstein & Tran (2007). En av de undersökningar jag har kunnat hitta som just fokuserar på utställningstexten är en kanadensisk enkätstudie (Meunier 2006) där inte bara besökarna utan även pedagogiskt ansvarig museipersonal intervjuades om texternas roll i utställningarna. Sue Glover Frykman (2009) har i likhet med mig närläst pedagogiskt textmaterial, men med ett narrativt perspektiv, och Belinda L. Nilsson (2007) har gjort en enkätundersökning på Kulturen i Lund där texterna ingick som en mindre del av utställningsupplevelsen.

³ Av olika skäl finns dock inga referenser till dessa fyra forskare i min uppsats; Coxall har inte publicerat något på senare tid, Dufresne-Tassé har ännu inte hunnit skriva om detta för henne nya forskningsområde osv.

⁴ Se t.ex. kort referat på <http://museums4t.com/Articles/Article31.htm>

För att avgränsa mig ytterligare har jag valt att inte fördjupa mig i lingvistiska frågor. Även om det känns frestande avstår jag likaså från mer litterära analyser. Lika lite ägnar jag mig åt besökarens läsförmåga vad gäller museitext/museet som text, det som på engelska går under benämningen *museum literacy*. Allt detta utgör delar av forskningsområdet och är därmed giltiga aspekter på mitt ämne, men det skulle helt enkelt bära för långt att vidga synfältet. Här har jag valt att i stället studera ett väl-avgränsat material med närsynt blick, i hopp om att få syn på något nytt.

Utanför strikt vetenskapliga sammanhang har mycket skrivit om utställningstextens pedagogik. Mer praktiskt inriktade handledningar för utställningsproducenter innehåller nästan alltid uppmaningen att inte skriva för långa eller för tunglästa texter (t.ex. Kelly 2009). Texter som endast kan begripas av besökare med specialkunskaper på området används då som skräckexempel. Idealet vore tvärtom, tycker somliga, en utställning helt utan text, där föremålen, bilderna och scenografin ostört fick tala till besökaren (Persson 1994).

1.3.4 Konst och pedagogik

Museimiljön erbjuder andra former för lärande än klassrummet gör (Hein 1998; Black 2005; Hooper-Greenhill 2007). Den didaktiska designen anpassas till denna specifika miljö. Det sker genom en pedagogik som inriktar sig på att konkretisera experternas kunskaper, åskådliggöra begrepp, iscensätta fakta och ge besökaren möjlighet till egna erfarenheter (Meunier 2006; Ljung 2009).

Bland de filosofer som, förutom Vygotskij, ligger till grund för vår tids konstpedagogik kan nämnas de amerikanska pragmatisterna John Dewey och G.H. Mead. Dewey såg tydligt hur barn inte tar till sig ett abstrakt kunskapsinnehåll; de är i stället intresserade av *meningen* med det hela, en mening som uppstår först när den nya kunskapen sätts i förbindelse med deras personliga erfarenhet. Mead hävdade i sin tur att mening alstras i ett kommunikativt samspel med andra och att all mänsklig aktivitet kan delas in i arbete, konst och lek. Dewey och Mead är dessutom överens om att individens lärande förutsätter egen kreativitet (Vaage 2003).

Det kan dock vara värt att notera att kopplingen mellan konst och pedagogik inte alltid ses som självklar. På Moderna museet bytte avdelningen *Pedagogik och Program* år 2006 namn till *Konst och Förmedling*, ”eftersom ’pedagogik’ är ett laddat ord” enligt enhetschefen Ann-Sofi Noring (Örtegren 2009:91). Men om man begrundar de högt ställda målen i styrdokumentet (www.modernamuseet.se) och iakttar de ambitiösa lärandeaktiviteter som pågår på museet, skulle jag nog kalla det just pedagogik.⁵ ”Förmedling” har i mina öron en passiv klang som överensstämmer sämre med verkligheten.

Aure et al. (2009) hämtar sin empiri från ett urval av stora, nordiska museer (bland andra Moderna museet i Stockholm) när de presenterar ny konstpedagogisk forsk-

⁵ Enligt Maria Taube, huvudansvarig för Modernas konstpedagogik riktad till yngre barn, är det Moderna museets uppdrag ”att utveckla sitt varumärke som ledande inom barnpedagogik” (Örtegren 2009:107).

ning. Enligt den Bourdieu-inspirerade kultursociologiska modell som utgör en teoretisk hörnsten i deras digra studie blir konstpedagogiken synlig på fem olika nivåer.⁶ Av dessa fem uppehåller jag mig i den här studien enbart på nivå två, den formella nivå där museets offentliga berättelse om sig själv kommuniceras genom bland annat utställningstexter och pedagogiskt material.

Med detta påpekande vill jag ha sagt att mitt undersökningsområde utgör en mindre del av allt det man kan omfatta med termer som ”konstpedagogik” och ”museipedagogik” men också att denna pedagogik aldrig är ideologiskt oskuldsfull. Museets kommunikation har givetvis utöver allt annat till syfte att odla en särskild bild av museet som institution. Även den fysiska miljön har en didaktisk design som kommunicerar pedagogiskt. Rummet talar.



⁶ En tabell över nivåerna finns på s. 15 i Aure et al. (2009). 1 = ideologisk nivå, 2 = formell nivå, 3 = perceptionsnivå, 4 = operationell nivå, 5 = erfaren nivå.

2. Två metoder

För att kunna dra slutsatser om utställningstextens pedagogik behöver jag ömsom närläsa de enskilda texterna, ömsom studera texternas roll i kontexten. För att klara det använder jag mig av två olika men kompletterande metoder. I närläsningens ”lilla fokus” är diskursanalys min metod. I undersökningen av kontextens ”stora fokus” använder jag i stället en metod baserad på sociokulturell teori och didaktisk design.

2.1 Diskursanalys

Ett sätt att klargöra hur jag använder den diskursanalytiska metoden är att ställa diskursanalys mot en mer lingvistiskt orienterad innehållsanalys. Vid en analys av innehållet i en text redogör man för vad som står och vad detta betyder i sitt sammanhang. Upphovsmannens intentioner ger utslag i texten, så att den i stort sett uttrycker det författaren menar.⁷ Relationen mellan å ena sidan texten, å andra sidan det fenomen eller det föremål som beskrivs, behandlas som relativt okomplicerad: Eftersom X ser ut så här, så beskrivs det så här.

Diskursanalyser vänder på det resonemanget. I stället för att sakligt beskriva någonting som redan existerar i sig, är textens uppsåt att skapa värderingar och upprätta maktförhållanden. Texten, inte föremålet, är startpunkten. Hur texten utformas får ”konsekvenser för vad människor tänker och vad de gör” (Bergström & Boréus 2005:13). Diskurser är enkelt uttryckt system som producerar föreställningar om tingen och sätter ”ramar för vad som ’kan’ sägas” (ibid:20).

Diskurser återfinns inte bara i texten utan också i utställningen som helhet. ”På museet används ett bestämt sätt att tala om och förstå världen,” förklarar Eva Insulander (2008:186). Efter att ha tagit till sig informationen och de underliggande värderingarna i utställningstexten (och den övriga designen) kommer besökaren att se föremålet med en delvis ny blick. I det seendet och tolkandet sker också ett lärande. Samma pedagogiska process kan även uttryckas som att besökaren blir delaktig i ett perspektiv, upprättat av diskursen. Då blir föremålet meningsfullt på ett särskilt sätt. Diskursanalysen frilägger detta särskilda sätt (som ju utesluter andra, kanske lika giltiga sätt).

För diskursanalytikern är det också intressant vad som *inte* sägs. *Varför står det inget om ...?* Där har jag god hjälp av jämförelser mellan de två olika museerna, eftersom ett inslag i diskursen på det ena museet kan öppna mina ögon för en lucka i diskursen på det andra museet.

⁷ Bengt Lundberg (1999) har redogjort för ett sätt att göra innehållsanalyser av utställningar och det första steget är enligt honom att fastställa producentens intention.

2.2 Didaktisk design

Hilde Hein (2006) har beskrivit hur museet som arkitektur och som formgiven miljö alstrar mening. Hon åskådliggör det med en provkarta av metaforer: Museer kan likna tempel, heliga lundar och skogar; gravar, kyrkogårdar och mausoleer, skyddande bibliotek, bevarande arkiv och praktiskt ordnade magasin; nationens stökiga vindsförråd eller ett förtingligande kommersiellt varuhus; en marknadsplats eller basar där tusen föremål tävlar om uppmärksamheten; en avbild av världen, ett mikrokosmos, en mosaik; en teater; ett laboratorium; ett universitet och så vidare (2006:108).

Poängen är att museet aldrig visar världen, utan en utvald och vinklad bild av världen, en *representation* (Hall 1997; Hooper-Greenhill 2000). Bakom denna representation ligger en serie beslut som resulterar i den didaktiska designen, t.ex. "utställningsproducentens idéer och tankar, som har utgått från ställningstaganden gällande målgrupp, innehåll och motiv" (Insulander 2008:184). Målet med all didaktisk design är "att skapa resurser för meningsskapande" (ibid.) och därför hänger formgivningen av utställningsmiljön oundvikligen samman med både diskurser och meningserbjudanden. Om besökaren inte blir engagerad uppstår inga meningserbjudanden, inget lärande, ingen pedagogisk effekt av de verksamma diskurserna.

Vilken roll spelar då texten i den didaktiska designen som helhet? "En text kan hjälpa betraktaren att uppfatta 'bilden', men kan lika väl vara ett hinder att se den," skriver Eva Persson (1994:40). Utställningsproducenten brottas ständigt med detta svår-lösliga dilemma. Textens förklaring kan utgöra hela skillnaden mellan att förstå och att inte förstå. Samtidigt tar läsningen fokus från upplevelsen, så att man *läser om* något i stället för att faktiskt *erfara* det. Få besökare gör sig besväret att läsa många ordiga textskyltar. Vi stänger då av vårt seende, vår aktivt skapande fantasi, och skyndar förbi. Sådana inslag kan misstänkas påverka läroprocessen negativt.

Självklart kan jag inte i min uppsats fånga hela utställningsdesignen men jag vill ändå kunna åberopa de drag som jag tycker är väsentliga. För att så långt det är möjligt återskapa den verkliga lässituationen använder jag därför fotografier/kopior av källornas textstycken (från Nordiska museet på s. 21 och 25; från Moderna museet på s. 18, 23, 26, 29 och 30). Jag hänvisar också till några översiktsbilder från utställningarna (från Nordiska museet på s. 20, 21, 28, 29 och 34 och från Moderna museet på s. 11, 22 och 23).

3. Material och urval

Ska man läsa noga tvingas man begränsa antalet texter. Därför har jag valt att koncentrera mig på texter i två utställningar av hanterligt format. Inte ens med en sådan gränsdragning kan jag studera varje mening, varje ord. För att renodla mitt textperspektiv har jag dessutom valt bort audioguiderna såväl som de levande visningarna. Båda museerna har ambitiösa pedagogiska program riktade till förskoleklasser, skolelever och ungdomar, men dessa genomförs tillsammans med museets pedagoger och faller därför utanför min undersökning.

Att det blev just dessa två utställningar, en på Nordiska museet och en på Moderna museet, beror på att båda hade texter med just den typ av egenskaper som jag ville undersöka, samtidigt som museerna presenterar sina texter på helt olika sätt. Nordiska museet använder traditionella textskyltar på väggar och i montrar medan Moderna museets pedagogiska material finns i tunna häften som besökaren själv bär med sig till konstverken. Det blev därigenom intressant att jämföra så olika tillvägagångssätt som ändå båda är tydligt pedagogiska.

Materialet för min undersökning är alltså dels utställningen "Folkkonst" på Nordiska museet, dels den vandring genom Moderna museets basutställning som man kan göra med hjälp av "Moderna museet på egen hand".

3.1 Folkkonst på Nordiska museet

På våren 2005 öppnade Nordiska museet sin nya basutställning "Folkkonst". Intendent Johan Knutsson hade samarbetat nära med utställningsproducenten Lena Landerberg och scenografen Wanja Djanaieff (www.nordiskamuseet.se). För Wanja Djanaieff var det en utmaning att bygga upp en sammanhängande utställning i det korridorliknande utrymmet mellan två trapphus. Hon löste det med hjälp av sju öppna rumsbildningar i fil, där varje rum har ett eget tema och en egen karaktär, samtidigt som det är ett genomgångsrum till nästa del i utställningen. Eftersom besökaren kan råka komma från andra hållet fungerar det sista rummet också som startpunkt och det går att utan större förvirring se hela utställningen "baklänges".

I den här uppsatsen kommer jag att benämna utrymmena enligt följande:

- Rum 1: "Folkkonst i glädje och sorg"
- Rum 2: "Vad är folkkonst?"
- Rum 3: "Människans mått och former"
- Rum 4: "Naturens mönster och material"
- Rum 5: "Kyrkorummet och Bibelns berättelser"
- Rum 6: "Maktens symboler"
- Rum 7: "Folkkonsten inspirerar"

Det sjunde rummet har en annan karaktär. Det visar verk av samtida formgivare som i sin självständiga skapandeprocess kan sägas ha hämtat inspiration från folkkonsten. Man kan lika gärna välja att betrakta rum 7 som en separat utställning, eftersom den

introducerande välkomsttexten till "Folkkonst" där sitter på den bortre väggen, till höger om öppningen in till rum 6 (se s. 33). En likadan väggskylt hälsar besökaren välkommen innan han eller hon stiger in i rum 1.⁸ Vi får då totalt 8 rumsbildningar, två förrum i varsin ände och sex tematiskt uppbyggda sektioner däremellan.

Till utställningen finns texter i form av rubrikfraser på väggarna, allmän orientering kring olika teman på väggskyltar och mer specifik information på skyltar inuti monstrarna. Texterna har också engelskspråkiga versioner, men dem kommer jag inte att beröra i den här studien. Detsamma gäller katalogen, ett enkelt A4-häfte med upplysningar om vart och ett av de omkring 500 föremålen i utställningen. Katalogen finns att låna och är en praktisk hjälp för den som vill veta "vad det är" (t.ex. att det här är ett sängtäck från Ångermanland) men den pedagogiska vägledningen till hur besökaren ska se på folkkonsten hittar man på väggar och skyltar. Därför är det just dessa texter som är av intresse för mig.

Texterna i folkkonstutställningen passar bra in på Louise Ravellis beskrivning av en typ av utställning som mer än andra kräver texter av hög pedagogisk halt: "[...] a thematic, open, educationally oriented exhibition, aiming to appeal to a wide range of visitors, needs to make use of extended texts, which contextualise an object, and which make explicit the basis for its interpretation" (2006:3).

3.2 Moderna museet på egen hand

Till Moderna museets basutställning finns ett pedagogiskt material i form av fem olika "spår" under rubriken "Moderna museet på egen hand".⁹ På sammanhäftade A4-blad beskrivs utvalda konstverk för en specifik målgrupp. Hur målgruppen avgränsas av museet framgår nedan mellan citattecken.¹⁰ Besökaren får i häftet information om verket, en del bakgrundsfakta, ett svartvitt fotografi av verket (ett av bladen har färgfotografier), hjälp att betrakta och tolka verket och vägledning till rätt sal. Dessutom finns här "trivselregler" för hur man ska bete sig på museet, uppgifter om bokning av visningar och plats för egna anteckningar. Häftena kan hämtas gratis i informationsdisken men går även att ladda ner från museets hemsida.¹¹

I den här uppsatsen kommer jag att benämna häftena enligt följande:

lågstadiehäftet: "Förskola–årskurs 3" (fem verk)

mellanstadiehäftet: "Årskurs 4–6" (sju verk)

Picassohäftet: "Pablo Picasso Förskola–årskurs 6" (fyra verk)

högstadiehäftet: "Årskurs 7–9" (sex verk med små foton i färg)

lättlästa häftet: "Lättläst vuxna" (tre verk)

⁸ Utrymmet före rum 1 exponerar också några folkkonstverk och dessutom en väggutställning med alster från en skolklass som arbetat med folkkonstbegreppet, dvs. ett konkret resultat av pedagogisk verksamhet knutet till museets utställning.

⁹ Det pedagogiska materialet förändras när utställningen hängs om. Den berömda geten, Robert Rauschenbergs "Monogram", var vid mitt sista besök i december 2009 redan på väg till Moderna museets filial i Malmö och häftena var bortplockade för att förnyas med andra konstverk.

¹⁰ Moderna museets personal har inte uppmärksammat att den svenska grundskolan övergivit beteckningen "årskurs" och numera använder "skolår".

¹¹ www.modernamuseet.se

För texterna i låg- och mellanstadiehäftena samt i lättlästa häftet svarar konstpedagog Christina Johnson och bakom Picassohäftet står konstpedagog Anna Lindblad. I högstadiehäftet har texterna författats av Helena Dejenstam, Eva Hallin, Erik Janson och Karl Nyberg.

Utöver dessa fem pedagogiska hjälpmedel finns också en "Tipspromenad från 4 år". Det är ett 4-sidigt blad (ett vikt A3) av lite mer påkostad karaktär (tjockare papper, alla bilder i färg, ingen häftklammer). Här har intendent Maria Taube valt ut 13 konstverk med varsin fråga kring innehållet. Tre svarsalternativ ges: 1, x och 2. Ett fjärde svar, "Eller ...", lämnas öppet för besökaren att formulera själv. Alla svar i tipspromenaden är rätt och därför belönas alla inlämnade blad med ett pris (valfritt konstkort i shopen). På sista sidan får besökaren svara på frågor om sig själv, berätta vad som var roligast på museet och rita av sitt favoritkonstverk.

Redan i ansatsen blir en av de pedagogiska tankarna bakom textmaterialen tydlig: det snäva urvalet. Besökaren ska lotsas fram till ett fåtal verk och koncentrera sig på dem. Att inte försöka se "allt" i en utställning är, som Monica Cassel påpekar, en viktig kompetens att tillägna sig (2001:106 ff). Den vane utställningsbesökaren vet hur man i stället ser *något*.

4. Analys av utställningstexterna

För en analys av den didaktiska designen krävs insikter i allt från utställningsproduktion till grafisk formgivning, och helst borde man befinna sig på museet när man uttalar sig om den lärandemiljön. En diskursanalys kan i stället frilägga inslag i texternas formuleringar oavsett i vilken miljö de läses. Jag ska i det följande försöka att göra både och.

Eftersom fokus i studien ligger på meningserbjudanden har jag i min arbetsprocess velat renodla pedagogiska teman. Jag har därför letat efter återkommande inslag som fungerar styrande och stöttande i lärprocessen. Det kan gälla hur konceptbegreppet introduceras och hanteras eller hur besökaren tilltalas och aktiveras. Därefter har jag analyserat dessa drag enligt antingen diskursanalytiska eller lärandedesignmässiga linjer, beroende på vilken metod som varit mest fruktbar.

4.1 Motiverande texter

Det kunskapsfrämjande innehållet är ofta självklart i textskyltar intill föremålen i kultur- och naturhistoriska utställningar. Besökaren förstår direkt vad han eller hon ska lägga på minnet, nämligen sådant som föremålets art, funktion, ålder och geografiska hemvist. Men när föremålet är ett konstverk kan besökaren hamna i beråd: vad är det egentligen man ska lära sig av konst?

Jag har av detta skäl antagit att texterna i de båda utställningar som jag studerar kan bära på motiverande inslag. Då har jag letat efter formuleringar som svarar på mer övergripande varför-frågor: Varför finns den här utställningen, varför ser den ut på det här sättet, varför är just de här föremålen utvalda och varför är detta angeläget?

Den gränslösa folkkonsten

Folkkonst kan se ut på många olika sätt.
Ändå finns mycket som går igen
i alla länder, i alla tider och i alla material.
Som lusten att dekorera hela ytan,
stiliseringen av naturens motiv,
återbruket av material
och det symboliska budskapet
som blandas med dekoren.

Viljan att pryda sig själv
och att dekorera sin närmaste omgivning
är uråldrig, allmänmänsklig och global.

”Folkkonst” på Nordiska museet bjuder i rum 2 på denna programförklaring. Texten berättar vad utställningen handlar om och argumenterar närmast omärkligt emot uppfattningen att folkkonsten skulle vara ett primitivt, överspelat stadium i mänsklighetens utveckling. Lägg märke till presensformen på verben. Besökaren får nog uppfattningen att folkkonst pågår överallt och hela tiden, trots att utställningen faktiskt visar svenska exempel från perioden mellan 1750 och 1850 (förutom rum 7 med prov på nu levande formgivare

som har inspirerats av den gamla folkkonsten). I katalogen (den i elegant bokform, inte lånehäftet) vill Johan Knutsson ”reservera folkkonstbegreppet för det som gjordes av folk på landet för folk på landet i det gamla bondesamhället” (2006:12). Trots detta insisterar textskylten alltså på det universellt giltiga hos fenomenet!

Den här korta texten ger ett perspektiv på utställningen genom att lägga ut några trådar att följa. Nu har besökaren en uppsättning ”glasögon” att betrakta föremålen

genom. Jag kan söka efter dekorationer som fyller en hel yta, eller stiliserade naturmotiv, eller återanvänt material, eller symboliska budskap, för nu vet jag att detta finns representerat i montrarna. Sådana sorteringsverktyg är i hög grad pedagogiska eftersom de utgör meningserbjudanden.

Palmyre Pierroux (2003) diskuterar behovet att förse besökaren med verktyg för meningsskapande, så att han eller hon själv kan komma underfund med verkets ontologiska status. Detta för att själv kunna besvara frågor som *Varför är det konst?* och *Hur ska det tolkas?* Men måste utställningen alltid motiveras? På Moderna museet lyser sådana formuleringar med sin frånvaro. I stället utgår texterna i häftena från den outtalade värderingen att modern konst är något självklart och naturligt. Museet tycks hämta sin auktoritet från sig själv som institution. Är det *museets* vägg som har tapetserats med kor så blir korna därmed konst. Frågan *Vad ska detta vara bra för?* ignoreras. Så här presenteras Andy Warhols "Kotapet" i lågstadiet:

Andy Warhol, Amerika f.1928–d.1987

Kotapet

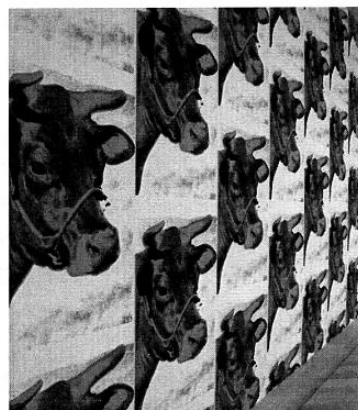
Det är kor överallt.

Det är konstnären Andy Warhol som har gjort den här kotapeten. Han hittade ett foto av den här kon i en lantbrukstidning. Sedan tryckte han den flera gånger bredvid varandra så det blev som ett mönster. Men korna ser inte ut som vanliga kor, de har knallrosa huvuden. Tänk dig att möta en rosa ko i en hage!

När kotapeten kom till Moderna Museet första gången sattes den upp på utsidan av huset som en tapet. Det var vinter och snön låg kall och vit i drivor på marken. Mitt i allt det vita lyste kotapeten i rosa och gult. Den syntes jättebra. Nu sitter tapeten inomhus. Man kan tapetsera varsomhelst.

Var skulle du tapetsera med kotapeten om du fick välja?

Om du skulle göra en tapet vad skulle du välja för motiv?



Kotapet, 1966
© Andy Warhol/BUS 2005

Visad första gången 1966
Silkscreen på papper,
112x76 cm/st
Obegränsad upplaga.

Den här textens meningserbjudande går alltså inte så mycket ut på varför det blir konst när kohuvuden mångfaldigas av en känd konstnär (fast det kanske man förstår indirekt) utan på att man faktiskt *får* göra så här. Det här är ett tillåtet sätt att uttrycka sig på. Slutsatsen blir som i texten ovan: "Man kan tapetsera varsomhelst."

4.2 Diskurser om konceptbegreppet

Den pedagogiska tanken med att bjuda in förskolebarn och skolelever till museet är givetvis att dessa genom mötet med föremålen ska lära sig något. Miljön på museet skiljer sig avsevärt från vardagens klassrum och föremålen är åtminstone delvis nya och okända. I en konstupställning handlar det om ett estetiskt lärande. Tillsammans med konstupedagogen kan barnen eller ungdomarna lära sig att upptäcka olika kvaliteter i verken: vad som är vackert, intressant, anmärkningsvärt, suggestivt och så vidare. Pedagogen pekar, berättar och ställer frågor som vägleder besökarens blick.

Om vi utgår från det pedagogiska målet *att lära besökaren se på konst och se att det är konst* (Lindstrand & Selander 2009; Illeris 2009; Aure et al. 2009) bör en sådan konstupedagogisk diskurs gå att spåra också i utställningstexterna, gissade jag. Det visade sig vara lättare än jag trodde. Vid närläsningen av texterna hittade jag åtminstone tre olika diskurser som alla på sitt sätt besvarar frågan *Vad är konst?*

4.2.1 Konst som dekoration

Rum 2 på utställningen om folkkonst har en vägg indelad i elva fält (se s. 19). Tillsammans bildar dessa ett brett band som svarar på frågan i rubriken ovanför dem, "Vad är folkkonst?". Sex av väggfälten eller rutorna innehåller ett föremål som främst synskadade får känna på. Övriga fem rutor rymmer föremål bakom glas tillsammans med text under nyckelorden "Dekor överallt", "Dekor på allt", "Återbruk", "Stilisering" respektive "Symbol och dekor". Att den centrala termen här är *dekor* torde knappast undgå någon.

Dekor på allt

Föremålen i montern är rena bruksföremål – men ändå dekorerade. Att försköna vardagens ting har varit en drivkraft bakom all folkkonst överallt och i alla tider.

Den generaliserande formuleringen med "all folkkonst överallt och i alla tider" gör att besökaren uppfattar ambitionen att försköna som den viktigaste drivkraften. Svaret på frågan varför människor har skapat konst på

"vardagens ting" (som skulle fungera lika väl utan dekor) blir alltså att man önskat sig vackrare bruksföremål. Konsten fyller ingen egen funktion utan är ett tillägg utanpå tingens redan fastställda form.

Nästa textskylt har överskriften "Dekor överallt" och berättar om mangelbräderna som med sin "klotterliknande dekor visar på människans tidlösa behov av att dekorera en odekorerad yta". Typiskt för människan är med andra ord att hon inte förmår lämna tomheten orörd. Vi lider, enligt den här diskursen, av skräcken för tomrum, *horror vacui*. Konstnär blir då den som i högre grad än andra vill klottra och fylla ut. I den här diskursen talar man inte om konstnären som geni.

I textskylten som handlar om stilisering lyfter skribenten fram tendensen "att disponera dekoren symmetriskt och förenkla geometriskt". Även om motiven har hämtats ur naturen så är avbildningen inte det väsentliga i folkkonsten. I stället gäller det att fylla tomrum så att det blir snyggt.

Den sista texten i serien gör klart för betraktaren att den dekorativa kvaliteten är den mest tanklösa och minst sofistikerade.

Symbol och dekor

Mangelbrädets hästhandtag och linfästets fågelpar kan tolkas som symboler för fruktbarhet och tvåsamhet, men också som ren dekor. Tuppastakens tolv löv kanske symboliserar Jesus tolv apostlar? I folkkonsten är gränsen mellan dekor och symbolik ofta flytande. Pentagrammet på linhäcklan och mjölksilens korsformiga hål – är de skydd mot brand i linet och surnad mjölk? Eller är de bara dekor?

Texten är så kort, ändå syns diskursen tydligt i formuleringarna ”ren dekor” och ”bara dekor”. Dessa två fraser har också framskjutna placeringar i texten, dels som avslutning på första meningen och invändning mot budskapet där, dels som allra sista ord före det frågetecknet som tycks uppmana läsaren att själv ta ställning.

Om vi jämför det här sättet att tala om konst, att kalla det ”klotterliknande”,

”bara dekor” och reducera det till ett utlopp för ett mänskligt ”behov”, med diskursen på Moderna museet, blir skillnaden uppenbar. Även Andy Warhols ”Kotapet” skulle kunna tolkas som klotter och utfyllnad av tomrum, men det verket omtalas med långt större vördnad. Jag hade först svårt att förstå varför skyltarna på Nordiska museet tycktes brista i respekt. Diskursanalysen hjälpte mig inte vidare. Däremot kan en analys av hela den didaktiska designen lösa gåtan.

När man står i folkkonstutställningens rum 2 och läser skyltarna på väggfältet har man bakom sig, på den motsatta väggen, en filmduk. Rum 2 inrymmer nämligen också en liten biosalong. Det som visas är ett 10 minuter långt bildspel med titeln ”Den eviga folkkonsten” (av intendenten Johan Knutsson och utställningsproducenten Lena Landerberg) och det går ut på att presentera paralleller mellan det gamla dalmåleriet och skapande aktiviteter av idag, i ett liknande folkligt kretslopp: hotrod-bilar, studentskyltar, kalasinbjudningar och graffiti. Budskapet uttrycks i satser som ”lusten att dekorera har funnits i alla tider”. Underförstått: samma folkkonst frodas idag.



Då jag på nytt vänder mig till väggfältet med skyltarna om folkkonstens dekorativa funktion är det med en större förståelse av den didaktiska kontexten. Det som jag först tolkade som vanvördnad är ett pedagogiskt grepp. Jag inser att diskursen i det här rummet syftar till ett närmande mellan bondesamhällets historiska folkkonst och vår moderna tid. Besökaren ska möta inte bara det främmande utan också sig själv,

sitt eget behov av att fylla tomrum, dekorera, göra fint, återanvända material, markera identitet, skapa feststämning osv. Här finns en egen erfarenhet att koppla till. Vi har alla klottrat. Vi är också folkkonstnärer.

4.2.2 Konst som kommunikation

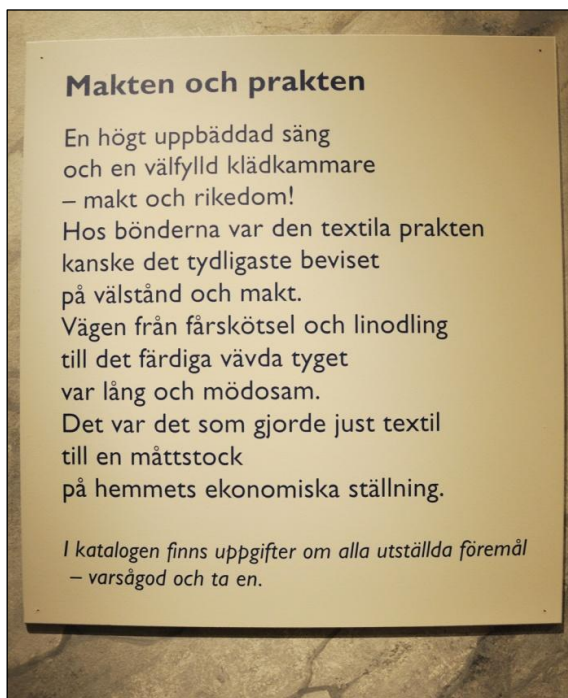
”Konst är ett sätt att kommunicera, ofta med hjälp av symboler och underliggande betydelser.” Så skriver intendenten för utställningen Folkkonst, Johan Knutsson (2006:46). Den diskursen hanterar konstbegreppet som ett estetiskt uttryck för något. Konstnären har ett budskap och budskapet går att tyda. Därför har varje föremål och varje detalj hos föremålet en innebörd.

I folkkonstutställningens sjätte rum, ”Maktens symboler”, presenteras konsten inte som dekor och ögonfröjd i vardagen utan som det språk som utåt markerar status och kommunicerar identitet. Besökaren får lära sig hur allmogen inspirerades av överhetens ”symboler och attribut” utan att för den skull sträva efter att uppnå adelskap: ”Ståndssamhället var fast rotat och bondebefolkningen visste sin plats och sitt värde.”



Upphöjd och avskild

I böndernas hem fanns ofta bara en enda stol. En verklig statussymbol. Att sitta i egen stol var en maktdemonstration tydlig för alla dem som annars satt på pallar, väggfasta bänkar eller på huk. Den praktfulla stolen markerade avstånd. Det gjorde även den vackert skurna stängen i stugans tak, med drakhuvuden som symboliskt skydd.



Makten och prakten

En högt uppbäddad säng
och en välfylld klädkammare
– makt och rikedom!
Hos bönderna var den textila prakten
kanske det tydligaste beviset
på välstånd och makt.
Vägen från fårskötsel och linodling
till det färdiga vävda tyget
var lång och mödosam.
Det var det som gjorde just textil
till en måttstock
på hemmets ekonomiska ställning.

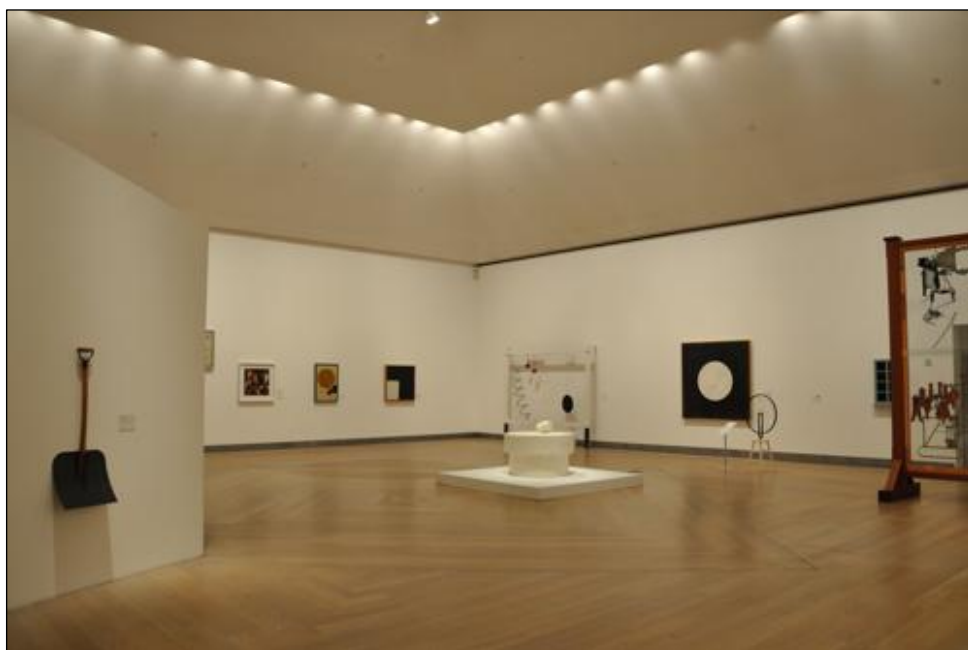
I katalogen finns uppgifter om alla utställda föremål
– varsågod och ta en.

Men även inom bondeståndet fanns statusnyanser att markera och rikedomar att visa upp, som framgår av skylten ”Makten och prakten”. Folkkonst i den här funktionen tolkas som tecken för social position. Skylttexten använder formuleringar som ”det tydligaste beviset på välstånd och makt” och ”en måttstock på hemmets ekonomiska ställning”.

Inte bara rum 6 utan även resten av folkkonstutställningen har ett tätt och ombonat formspråk med få döda utrymmen. Rummen är designade som genomtänkta miljöer, där ögat överallt möts av spännande detaljer. Av de olika museimetaforerna är det *skattkammaren*

som ligger närmast, alternativt *basaren* eller *nationens vindsförråd* (Hein 2006). Anhopningen av rikedom och överflödet av konstnärligt bearbetade föremål imponerar.

På Moderna museet exponeras konsten i stället glest och luftigt mot vita väggar i stora salar med högt i tak. I likhet med många andra museer för modern konst är ”den vita kuben” idealet (Grunenberg 1999). En sådan hängning gör ett vördnadsbjudande intryck på besökaren. Rummet och inredningen tycks uppmana betraktaren att ödmjukt skrida fram till ett verk i taget och ”lyssna” till dess gåtfulla budskap.



Strax till vänster om mitten på bilden syns ”Svart och vit. Suprematistisk komposition” av Kasimir Malevitj. Den presenteras så här i högstadiehäftet: ”Kasimir Malevitj ville komma bort från föreställande motiv, eftersom de kunde tolkas olika av varje betraktare. Konsten skulle förmedla ett universellt budskap, lika för alla, genom rena former. [...] Man kan inte tolka suprematistisk konst utan bara uppleva den.”

I lättlästa häftet förklaras det estetiska språket i Malevitj målning: ”Suprematistisk kommer från ordet suprem – det betyder det högsta. Kasimir Malevitj tyckte att känsla och andlighet var det högsta. Han ville befria konsten från allt som var världsligt.” Därpå följer en fråga: ”Vad väcker målningen för känsla hos dig?” Den pedagogiska styrningen verkar syfta till att betraktaren, i det här fallet vuxna med (ev.) funktionshinder, ska kunna ta emot budskapet i målningen och erfara en andlig känsla.

Samma konstverk ingår också i tipspromenaden. Den är anpassad till alla besökare från fyra år och uppåt, och texterna är ytterst korta, raka och enkla. Det pedagogiska perspektivet blir här det omvända. I stället för att lyssna av budskapet får man själv



Svart och vit. Suprematistisk komposition av Kasimir Malevitj

Det är en vit fyrkant mot en svart bakgrund. Vad ser du?

- 1) Ett oändligt rum
- X) Ett möte mellan vitt och svart
- 2) En fyrkantig målning med en vit rektangel

Eller.....

3

Svart och vit. Suprematistisk komposition, 1915 © Kasimir Malevitj

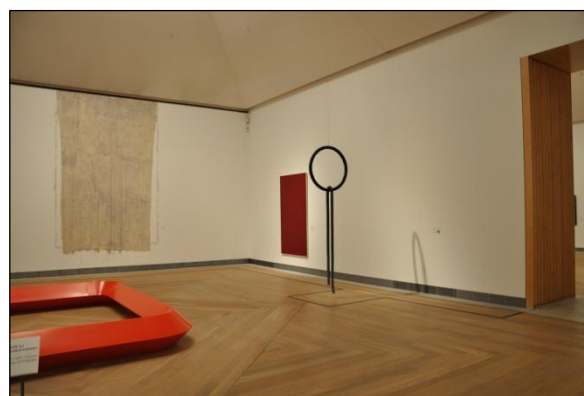
besvara en fråga, "Vad ser du?"¹²
 Kommunikation, och därmed lärande, uppstår när betraktaren går i dialog med verket: *Jag ser ...*

4.2.3 Konst som forskning

De verk som ingår i det pedagogiska materialet på Moderna museet är sällan dekorativa i traditionell bemärkelse – de är inte *vackra*. Det är heller inte uppenbart vad konstnären vill säga betraktaren. I stället trycker texterna på konstverkens utforskande kvaliteter.¹³

I högstadiet är texten till Eva Hesses skulptur "Untitled" påtagligt vetenskaplig. Det finns ingenting dekorativt eller symboliskt över verket, att döma av kommentaren. Här används i stället ord som *utforskade* och *experimentera*. Termerna är tekniskt exakta som om det i själva verket handlade om en ritning till en maskin: *material som latex och glasfiber ... linjer som sammanlänkar en slutet och en öppen form ... tvådimensionella linjer på en plan yta ... tredimensionella ... objekt*.

I textstycket som följer efter detta presenteras Eva Hesse kort som tyskfödd amerikan och vi får veta att hon "studerade på olika konstskolor" samt att "hennes verk och sätt att använda olika



Det här konstverket består av målat snöre som är virat kring en plastring och en plastslang. Verket hänger fritt från taket så att det knappt nuddar vid golvet. Eva Hesse utforskade olika gränser och motsatser i sin konst, till exempel mellan måleri, teckning och skulptur. Var slutar det ena och börjar det andra, undrade hon. Hon tecknade, målade och började också experimentera med material som latex och glasfiber. Linjen var viktig för henne, för med linjer kan man rama in, åtskilja och knyta ihop.

Det målade snöret runt de böjliga plaströren kanske just är linjer som sammanlänkar en slutet och en öppen form. En del tycker att det ser ut som en teckning i luften. Tvådimensionella linjer på en plan yta har här blivit tredimensionella. Hesse ville skapa någonting som var "ingenting", som när vi ser den tomma luften inuti cirkeln. Det hon kallade "non-art" handlade också om att "skapa ting som inte är ting", objekt som inte föreställer eller symboliserar något. Hon har sagt: "Fråga inte vad det betyder eller liknar. Fråga inte vad verket är, se vad verket gör".

¹² Hohenstein & Tran (2007) har studerat hur just frågor ställda till museibesökaren i textmaterialet under vissa omständigheter kan öppna för reflektion och lärande.

¹³ Ann-Mari Edström (2006) talar om tre olika konstnärsroller, *hantverkaren*, *geniet* och *utforskaren*, i ett resonemang som har vissa likheter med de diskurser jag urskiljer här.

sorters material har haft betydelse för andra konstnärer”. Den här diskursen förmedlar uppfattningen att konst är ett seriöst arbete och att konstnären ständigt söker svaret på utforskade frågor. Konstens forskningsfrågor antyds vara omöjliga att besvara en gång för alla. I stället måste var och en söka sitt eget svar. Det gäller även betraktaren.

I mellanstadiehäftet får skolbarn i åldern 10-12 möta (en replik av) Duchamps ”Fontän”, som ju består av en pissoar, och följande meningserbjudande: ”Marcel Duchamp var en fransk konstnär som funderade mycket på vad konst är. Han kom fram till att det som konstnären själv tycker är konst – det är konst. Och att vad som helst kan bli konst genom ett beslut. Duchamp bestämde att det här föremålet inte längre var en pissoar utan ett konstverk.” Lite längre ner i texten sammanfattas detta kort och koncist: ”När pissoaren står på en herrtoalett är den en pissoar men när den står på ett konstmuseum så ser man på den som konst.” Och så frågan i fetstil: ”Varför tror du att det är så?”

Den elev som tar till sig frågan och reflekterar över det här sambandet, kommer att utföra en egen forskningsinsats. Det blir tydligt att Duchamp med sitt experiment synliggör en gräns, där ”vad som helst” övergår i ”konst”. Han bevisar också att den metamorfosen sker i huvudet på publiken. Alltså är ”konst” en social konstruktion, en överenskommelse, som medför en särskild blick. Konsten sitter i ögat, kan man säga.

4.3 Konstnärens roll

I inledningen hävdade jag att fokus i de båda utställningar jag valt, vilar på deras estetiska kvaliteter och att det får konsekvenser för de texter som ska presentera föremålen. Det är nu dags att nyansera det påståendet. Nordiska museet är ju de facto inget konstmuseum utan ett kulturhistoriskt museum. Carlsson & Ågren förklarar varför det ger andra förutsättningar:

Konstmuseerna odlar utställningen som ett medium för betraktande. Utställningsformen skall göra kommunikationen mellan bild och åskådare så störningsfri som möjligt.

De kulturhistoriska museernas utställningar beskriver och förmedlar historiska förhållanden, de är materialredovisande, påstående, i bästa fall möjliggör de en historisk situationsupplevelse. De är liksom konstmuseernas utställningar framställande, skillnaden den att konsthistorien inriktat sig på den skapande, individuella aspekten, kulturhistorien på en anonym, kollektiv tillväxt- eller förändringsprocess. (1982:110)

Med andra ord är det den kollektiva historien vi ska bli medvetna om på Nordiska museet, medan Moderna museet visar verk som stigit ur enskilda konstnärers upplevelser. Visserligen har folkkonsten, som tidigare sorterade under etnologi, under senare år alltmer kommit att bli ett fält som konstvetarna studerar (Arnheim-Olofsson 2007:7) men när besökaren kliver in på Nordiska museet förväntar sig denne knappast en konstutställning.

Detta får konsekvenser för pedagogiken och tydligast syns det när texten berör upphovsmannen bakom föremålet. Som jag varit inne på (s. 18-19) tycks konstnären ha en mer nedtonad roll på Nordiska museet, han eller hon är närmast ett offer för den kliande lusten att fylla tomrum. Utställningstexten väljer att inte kalla dem konstnärer och ofta uttrycks den kreativa processen i passiv form, som om det inte ens fanns en entydig upphovsman: "Men egentligen styrs formen av praktiska orsaker och ofta följer den modet." Eller: "Bilderna av människan har anpassats efter material och teknik [...]". I sådana formuleringar försvinner den medvetet arbetande konstnären ur diskursen.

Besökaren kan inte undgå att uppfatta hur folkkonsten skiljer sig från "riktig konst" genom att vara bruksföremål dekorerade av okända amatörer i bondesamhället. Skyltarna i utställningen ger besked: "Allmogemålaren hade ingen formell utbildning, hade aldrig tecknat kroki efter nakenmodell." Ett annat exempel: "Men folkkonstens skapare strävade inte efter att avbilda något naturtroget."¹⁴ Ett tredje exempel är skylten nedan.

Vilka skapade folkkonsten?

Bondesamhällets folkkonst
skapades av folk i bygden.
De kände sina kunder
och var själva kända
som skickliga hantverkare och slöjdare
– även om de saknade formell utbildning.

Fabian Arnheim-Olofsson har i en magisteruppsats (2007) visat hur den här föreställningen om folkkonstens anonyma auto-didakter inte överensstämmer med verkligheten. Många av målarna hade faktiskt studerat, till exempel vid Konstakademien, och de återvände till hembygden starkt påverkade av sin utbildning. De kunde i sin

tur föra kunskapen vidare och utveckla lokala stilar, "skolor". Vanligen signerade de inte sina verk, men det innebär ju inte att allt de skapade ska betraktas som folkligt i den mening som avses ovan.¹⁵

Inte bara konstnären är anonym och passiv i folkkonstutställningen, utan även folkkonstens bärare och brukare. Det syns tydligt på alla passivformer i utställningstexterna, som här under rubriken "Brud och bröllop" i rum 1: "Bruden kläddes i den grannlåt som högtiden krävde." Läser man den meningen noga ser man att bruden är passiv, att konsten är reducerad till prålig "grannlåt" och att både konsten och människorna underkastar sig kraven från "högtiden". Besökaren kan dra slutsatsen att kulturen i bondesamhället inte lämnar något utrymme för individen att uttrycka sitt jag.

På Moderna museet råder det omvända förhållandet. Här vimlar det av individer som exponerar sina jag. Utan ett stort mått av originalitet tar sig konstnärer inte in på ett modernt konstmuseum, där deras namn fungerar som varumärken och garantier för äktheten, det estetiska värdet. Om folkkonstens upphovsman är anonym, är den mo-

¹⁴ Här frestas man att tillägga att samma brist på strävan att efterbilda naturen skulle kunna hävdas om Picasso och andra av modernismens fixstjärnor.

¹⁵ En del av verken i folkkonstutställningen är dock signerade och ytterligare andra kan tillskrivas kända hantverkare/konstnärer, något som framgår av lånekatalogen (Folkkonst). Men den används inte av alla besökare och knappast alls av barn och ungdomar, varför de går miste om upplysningen.

derna konstens stjärna synnerligen känd, berömd och aktiv. Konstverket har därför tillkommit som ett svar på konstnärens inre drivkraft, inte som ett lydigt hantverk i kulturens tjänst. I mellanstadiehäftet får de besökande skoleleverna läsa texten nedan om målningen "Marockanskt landskap" av Matisse.¹⁶

I vart och ett av de tre styckena nämns konstnären med både för- och efternamn. Detta trots att konstnären redan har presenterats med namn, födelseår, dödsår och verktitel i rubriken, och i bildtexten alldeles intill med namn, verktitel och tavlans tillkomstår. Verben är aktiva: *var – använde – försökte ... beskriva – gjorde – hade åkt – uppleva – kom – satt – såg – ställde sig – upplevde – tyckte – målade – undersökte – målade – ändrade ... sig – målade.*

Henri Matisse var en fransk konstnär. Han använde starka och intensiva färger i sitt måleri. Med färgen försökte han beskriva känslan av det han såg.

Den här målningen gjorde han i en trädgård i norra Marocko. Den heter *Marockanskt landskap*. Henri Matisse hade åkt till Marocko för att uppleva ljuset och färgerna. Men när han kom dit hällregnade det i flera veckor. Han satt besviken på sitt hotellrum och såg hur mörka stormmoln rusade fram på himlen. Till slut skingrades molnen och solen kom fram, den värmden och lyst på landskapet. Med ljuset kom färgerna tillbaka. Konstnären ställde sig mitt i växtligheten och målade av naturen som han upplevde den.

Henri Matisse tyckte att det var viktigt att målningen spred glädje och harmoni. Han målade färger i fält och undersökte hur de påverkade varandra i målningen. Först målade han himlen blålila och marken rosaviolett sedan ändrade han sig och målade tvärtom.

Utöver själva namnet omtalas konstnären som "han" vid inte mindre än tio tillfällen och dessutom en gång som "Konstnären". Sammantaget nämns Matisse 14 gånger i brödtextens tre stycken och han kopplas omedelbart samman med inte mindre än 20 verb. Man får lätt uppfattningen att målningen står och faller med namnet Matisse. Den vittnar om den unika konstnärens briljans, sinnesstämning och färguppfattning vid just detta tillfälle, i just detta väder.

Konstverket framställs i den här pedagogiska texten som det logiska och synliga resultatet av konstnärens intention. Verket tycks ha blivit till under en noggrann process, som konstnären likt en gudomlig skapare styrt över med full kontroll. Matisse är dock bara det ena subjektet här. Det andra subjektet är väderförhållandena och färgerna: *hällregnade det – mörka stormmoln rusade fram – skingrades molnen – solen kom fram, den värmden och lyst – kom färgerna – de påverkade varandra*. Perspektivet blir alltså det ensamma geniet i kamp mot, respektive i samarbete med, naturen.

4.4 Betraktarens roll

I tydlig kontrast till en äldre museitradition är samtida utställningar ute efter att interagera med besökaren, dvs. förmå honom eller henne att reagera, utforska, ifrågasätta, lära och engagera sig på ett aktivt sätt (Hein G. 1998; Black 2005; Hein H. 2006; Ravelli 2006; Lang et al. 2006; Falk & Sheppard 2006; Lindstrand &

¹⁶ Verket syns längst till vänster på bilden på s. 11.

Selander 2009; Aure et al. 2009). Det är därför knappast längre möjligt att göra utställningar där en passiv besökare förväntas svälja färdigtuggad kunskap. Tolkningen får, enligt ett sociokulturellt och designdidaktiskt synsätt, inte redan vara gjord när besökaren kliver in i utställningsrummet, eftersom det är besökaren själv som ska anförtros den meningsskapande uppgiften. Men att åstadkomma dessa engagerande kvaliteter kräver givetvis olika metoder beroende på vad som ställs ut.

En viktig skillnad mellan de båda utställningarna handlar om den implicita synen på besökaren. På Nordiska museet blir besökaren själv en del av den mänsklighet som undersöks. Föremålen tillhör visserligen historien men det är *vår* historia och den säger något väsentligt om vad det är att leva som människa i världen. En mening från rum 1 lyder till exempel så här: "Livet igenom, i glädje och sorg, har folkkonsten följt människan." Det är, menar jag, ett uttryck för ett inkluderande perspektiv. Om vi hade levt där och då så hade vi omgetts av samma föremål.

På Moderna museet måste skribenten bakom utställningstexten arbeta hårdare för att skapa en förbindelse mellan besökarens verklighet och de många gånger förbryllande verken. Den pedagogiska frågan blir då vad "du" ska göra inför till exempel Rauschenbergs berömda get. Hur ska besökaren förhålla sig?

I lågstadiehäftet, som vänder sig till barn under 10 år, ska texten väcka betraktarens inlevelse. "Kan man känna sig som den här geten?" är en av frågorna. Gissningsvis kan alla barn svara ja eller nej på den frågan, samtidigt som det är en högst märklig tanke. I vår fantasi byter vi plats med geten i bildäcket och då känner vi ... vad? Texten ger ingen vägledning till hur man ska uppfatta stämningen i getens lilla universum.

Samma fråga formuleras olika till andra målgrupper. De vuxna besökare som lättlästa häftet vänder sig till har vanligen någon typ av funktionshinder, så för dem skulle de yngsta barnens fråga kunna bli för närgången. I stället placeras fokus utanför dem själva: "Vad tänker du på när du ser det här konstverket?"

Geten finns med även i mellanstadiehäftet med liknande frågor, men där formuleras en av frågorna så att blicken riktas mot konstnären: "Hur kan det här vara ett självporträtt?" Då får besökaren, i det här fallet en 10-12-åring, fundera på vad han eller hon fått veta om Robert Rauschenberg och leta efter en koppling till verket. Risken är att det blir en analys från utsidan av förhållandet konstnär – konstverk. Besökaren kan avfärda hela idén som befängd eller pervers eller döma ut konstnären som galen. Om så sker har det pedagogiska greppet misslyckats, för då har inte någon ny förståelse inträtt.

Robert Rauschenbergs get (i verket som heter "Monogram") är kanske Moderna museets mest kända konstverk och sedan lång tid tillbaka museets egen symbol, eller snarare maskot.¹⁷ För förstagångsbesökaren kan dock mötet med geten bli omskak-

¹⁷ Man kan gissa att när geten nu flyttar till Malmö kommer den i fortsättningen att fylla samma funktion där.

ande. Inget av de tre häften (lågstadiehäftet, mellanstadiehäftet, lättlästa häftet) som behandlar verket svarar egentligen på den viktigaste frågan: *Varför är det här konst?*

Om besökaren saknar förförståelse och inte är förberedd på vad ”modern konst” kan innebära, kan reaktionen bli en känsla av att vara exkluderad, kanske till och med utsatt för något slags skämt. I sällskap med en kunnig konstpedagog skingras säkert den känslan när man får mer bakgrundskunskap och tolkningshjälp, men om man bara har häftet och sin ordinarie lärare finns en viss risk för missförstånd.

Feiwei Kupferberg har påpekat att när läraren förbereder sina elever inför besöket på konstmuseet, sker det vanligen utifrån en teoretisk kunskap om stilar och strömningar. För att konsten ska bli tillgänglig krävs dock en helt annan sorts insikt:

Konst har ytterst att göra med autentisk erfarenhet som konstnären söker ge ett universellt uttryck [...] Både vetenskap och pedagogik har svårt för att ta det autentiska i det konstnärliga uttrycket till sig. Den pedagogiska kontexten själv fungerar ofta som en barriär för en djupare förståelse av vad konst egentligen handlar om. [...] Konstpedagogik värd namnet kräver således en förståelse för att konsten har sina helt egna förutsättningar som man måste respektera och erkänna. (Kupferberg 2009:113)

Med den insikten i bakhuvudet kan vi se att en av förtjänsterna med texthäftena på Moderna museet är att de inte utgår från konsthistoriska -ismer. I stället presenteras det enskilda verket så att besökaren ska gå i dialog med det. Det man förlorar ur sikte är det sammanhang där verket tillkom, förståelsen för drivkrafterna bakom konstens utveckling i stort. Det är ett val textförfattarna gör och det går mycket väl att motivera pedagogiskt. Den lärorika upplevelsen prioriteras framför den teoretiska kunskapen.

4.5 Att berätta och dramatisera

Att fånga elevens intresse med en dramatisk berättelse är ett välkänt pedagogiskt knep. Sue Glover Frykman (2009) har studerat det pedagogiska materialet som svenska museer lägger ut på sina hemsidor, och konstaterat att berättandet där används som ett meningsskapande verktyg för att stimulera fantasin, uppmuntra till reflektion och förstärka lärandet genom ökad interaktivitet. Det som i museisammanhang brukar kallas för att ”levandegöra” (Cassel 2001) har dock ofta tolkats som ett imperativ att bygga upp påstått autentiska miljöer kring föremålen. Men det är en illusion – vi kan aldrig trolla tillbaka ögonblick ur det förflutna, eftersom varje iscensättning även dikteras av samtidens föreställningar (Ehn 1986; Persson 1994).

Den didaktiska designen på folkkonstutställningen utgörs inte av några försök att återskapa interiörer från det gamla bonde-



samhället. Pedagogiken verkar på ett annat plan, med en estetiskt tilltalande inramning kring föremålen och en scenografi som stöttar budskapet i textskyltarna. Till



exempel är rum 3, ”Människans mått och former”, inrett i en köttigt röd färg. En vägg består av spegelskärvor som effektivt bildar mönster på golvet. Allt för att understryka det mänskliga hos till exempel golvuren (en mansform och en kvinnoform) och hos stolarna (en av stolarna har en liten barnstol ”i knäet”).

I rum 4, ”Naturens mönster och material”, härskar en helt annan stämning. Där dominerar färgerna grönt och trävitt, formerna böljar, insekter av trä surrar.

Rum 5 behandlar ”Kyrkorummet och Bibelns berättelser” och är det mest luftiga och sakrala rummet i utställningen. Ett gotiskt spetsvalv blockerar delvis öppningen ut mot Nordiska museets centralhall. Över ett eluttag på väggen syns en svart djävulssiluett, otäckt grinande, med ett människohuvud i handen (skymtar på s. 20). Här beskriver texterna bonadsmålningarna som för det mesta låg ”ihoprullade i kistor, det var bara till jul som de plockades fram. Det är därför bilderna berättar just om händelserna kring Jesu födelse.” Så enkelt, konkret och åskådligt kan föremålen presenteras.

På Moderna museet tar man till liknande knep. Ovan blev vi bekanta med Matisse expressionistiska sinnesstämning (i mellanstadiehäftet), där naturen självklart samspelar med hans humör: ”Han satt besviken på sitt hotellrum och såg hur mörka stormmoln rusade fram på himlen.” Det är filmiskt och åskådligt. Perspektivet gör att besökaren också sätter sig där, med Matisse på hotellrummet, och upplever samma atmosfär.

Pablo Picasso Källan, 1921

Här ser vi en kvinna i ett ödsligt landskap. Bakom henne är en sjö. Över skog och berg är himlen blå. Bilden är målad med oljefärg.

Kvinnan ser stor och tung ut. Hon fyller nästan ut hela bilden. Hon halvligger på marken. Det ser bekvämt ut. Ena armen stöder hon mot en sten och fötterna vilar på en annan sten. Stenarna ser mjuka ut. En stor rund kruka har hon i knäet och klart vatten rinner ur den. Vattnet tar aldrig slut. Kvinnan vilar i egna tankar.

Vad tror ni att kvinnan tänker på?



Källan, 1921
© Pablo Picasso/BUS 2005

Ur Picassohäftet hämtar jag skolexemplet ovan på hur texten kan skapa ett menings-erbjudande till verket. Texten fortsätter med att förklara vad en källa är och hur Picasso har "skulpterat" fram bilden med mörka och ljusa färger. Som presentation av målningen borde texten fungera väl för målgruppen. Den sinnliga konkretionen parad med den pedagogiska enkelheten i språket gör det lätt att upprätta en förbindelse med kvinnan. Frågan om vad hon tänker på ställs mot bakgrund av hennes avslappnade monumentalitet, som texten just beskrivit. Mer behövs nog inte för att sätta igång den medskapande fantasin hos en 5-12-åring.

Ställ detta mot de textsjok som den vanlige besökaren på Moderna museet har att tillgå i brist på lärare, guide och pedagogiskt texthäfte. Även en sådan besökare behöver få en lärorik upplevelse. Men då måste han eller hon läsa och förstå avancerade redogörelser som den nedan.

Konstens former bryts upp och förenklas, kubismen föds. En ny bildgrammatik utvecklar den abstrakta konsten. Den gamla världsbilden brister och ersätts av komplicerade, splittrade uttryck.

Mellan 1908 och 1914 uppfann och utvecklade Pablo Picasso och Georges Braque kubismen. Det var en rytmisk bildstruktur där föremål blev till form. Paletten begränsades till ett fåtal färger, centralperspektivet övergavs och det enhetliga bildrummet bröts upp.

Kubismen kan tolkas som reaktion på en osammanhängande tid. I stället för att återge yttervärlden sökte man ett självständigt uttryck. Genom geometriska undersökningar strävade man mot en egen bildverklighet. Av föremålen återstod linjer, grunddrag och förenklingar. Den analytiska kubismen nådde en höjdpunkt med verk som Braques *Stilleben med fiol* från 1911 där motivet består av konturer och linjer och formerna blir tecken för verkligheten.

Så återkom vardagen i bilden – i form av tidningsurklipp och målad träimitation. Nu börjar kubismens konstgjorda, eller syntetiska fas, där Juan Gris spelar en central roll som målare och teoretiker. Han förenar abstrakta färg ytor med konkret avbild, som i *Landskap från Céret*.

I Sverige experimenterar många av de unga konstnärerna med kubismen exempelvis Eric Grate och Siri Derkert. För de flesta rör det sig om ett en tillfällig period, men Picasso införlivar även fortsättningsvis kubistiska element i sin konst.

Iris Müller-Westermann

Det är egentligen en upplysande text som skulle kunna underlätta tolkningen av verken, men i en utställning där man står och går från det ena förbryllande konstverket till det andra blir en skylt som denna knappast läst av särskilt många besökare. Redan det grafiska utseendet signalerar att abstraktionsnivån är hög, vilket visar sig stämma om man läser texten. Meningarna är långa, verben passiva, subjekten opersonliga och avsändaren gör sig inte "synlig i språket" (Ekarv 1991:27). En sådan här text behöver en annan lässituation; en sådan här utställning behöver en annan text.

4.6 Att gå läsaren till mötes

Enligt Anik Meunier (2006) är det ett kännetecken på pedagogisk kvalitet hos utställningstexten ifall den fungerar även utan sitt föremål, till exempel med enbart ett fotografi av verket. I "Moderna museet på egen hand" är just detta en strategi. Alla verk som presenteras visas även med ett foto i häftet, något som blir en utmärkt pedagogisk service till läsaren. Överhuvudtaget har jag svårt att föreställa mig en situation där museet skulle kunna anklagas för att gå för långt i sina ansträngningar att tillgodose besökarens behov. Särskilt gäller detta texterna. De måste knådas ett antal gånger innan de fungerar, menar Margareta Ekarv.

För att läsprocessen och läsförståelsen ska fungera på utställningsgolvet kräver jag att innehållet i texten är formulerat så att jag får leva med min fantasi och mina associationer, texten ska väcka inre bilder. Budskapet ska komma mig till del genom att beröra både mitt aktiva och mitt meditativa jag. Språket är det som vi har gemensamt, den som skriver texten och jag läsaren/besökaren. Språket/texten kan iscensätta allt det andra som också är utställningen. (Ekarv 1991:43)

Grundbetydelsen hos pedagogbegreppet är att *gå med eleven*.¹⁸ På museet kan utställningstexten fylla den funktionen. "Visitors reading a text in a museum should have the feeling that a knowledgeable guide is standing right beside them and talking to them" (Ekarv 1999:204). Texten blir pedagogen.

Carlsson & Ågren ivrar i sin bok för "textekonomi", att man inte överlastar utställningen med för långa och tunglästa skyltar. Det är enligt dem det vanligaste felet som utställningsproducenter gör och "[...] det fel som verkar mest nedbrytande på besökarens krafter och intresse" (1982:62). Endast de upplysningar som krävs för att besökaren ska förstå vad han eller hon ser ska exponeras i utställningen, menar de, och denna kortfattade etikettinformation ska vara omedelbar och konkret. Övriga upplysningar ska man få begrunda sittande eller till och med hemma. Carlsson & Ågren fortsätter:

Texterna bör ha en ton och en nivå, som hela tiden är riktad till en bestämd besökargrupp, de måste hålla en samtalston som gör läsaren mottaglig och stimulerar till en dialog, i stället för att genom sin svårbegriplighet utlösa aggressivitet.

Texterna måste finnas nära de objekt de hänför sig till, de måste vara lätta att hitta och naturligtvis lätta att läsa utan gymnastiska ansträngningar. Att museibesökare inte läser texter i den utsträckning som utställningsproducenter tror eller skulle önska, beror ofta på att läsställningen är obekväm. (1982:62-63)

Därefter går Carlsson & Ågren in på hur avgörande den grafiska formen på texten är. Att använda en stor stil, en genomtänkt längd på meningar och rader och ett typsnitt som harmonierar med den övriga utställningen är att gå besökaren till mötes, påpekar de. Margareta Ekarv lyfter fram "frasriktigt radfall" (1991:63 ff) som en av de faktorer som gör texter mer lättlästa. I folkkonstutställningen tillämpas detta på några skyltar (se exempel på s. 17, 21, 25) medan Moderna museet låter utrymmet

¹⁸ I antikens Grekland följdes de fria männens barn till skolan av *paidagogen* (Stensmo 2007:12)

styra radbrytningen. I lättlästa häftet börjar varje ny mening på ny rad, men ett frasriktigt radfall hade underlättat läsningen ytterligare.

Ett sätt att undersöka läsvänligheten hos de texter jag studerar här, är att med Carlsson & Ågren (1982), Ekarv (1991; 1999), Persson (1994), Meunier (2006) och Kelly (2009) som inspiration utarbeta ett enkelt schema över pedagogiska egenskaper, *kriterier*, och se hur de två utställningarna förhåller sig till dem.

kriterium	Folkkonst på Nordiska museet	Moderna museet på egen hand
Texten återfinns i omedelbar anslutning till det som kommenteras.	Ja, tack vare utställningsdesignen med rumsbildningarna.	Ja, om man så önskar. Man kan också säga att bilden (som foto) återfinns i anslutning till texten.
Texten är placerad så att den lockar till läsning och kan enkelt integreras i upplevelsen.	Ja.	Under förutsättning att man har studiematerialet med sig, ja.
Omfånget på texten är anpassat till lässituationen.	Ja.	Texterna är ganska långa men i gengäld få, vilket ger koncentration och fördjupning.
Ett tydligt och läsvänligt typsnitt används.	Ja.	Kan ifrågasättas. Bokstäverna innehåller väl mycket luft och saknar seriffer, men de passar till museets grafiska profil.
Bokstäverna är tillräckligt stora.	Ja, om besökaren har normal syn.	Ja. Besökaren kan själv anpassa lässituationen.
Det finns luft runt textstyckena.	Ja.	Ja.
Raderna är lagom långa.	Ja.	Ja.
Texten är indelad i meningar och stycken på ett pedagogiskt genomtänkt sätt.	Oftast, även om frasriktigt radfall inte tillämpas på alla skyltar.	I huvudsak ja, men ett frasriktigt radfall, åtminstone för de yngre och ovanare läsarna, hade varit önskvärt.
Rubrikerna är formulerade för att både väcka nyfikenhet och ge information.	Ja, men med betoning på information.	Nej, men frågor i fetstil väcker nyfikenhet och kan förväntas engagera besökaren.
Texten söker dialog med besökaren och uppmanar till reflektion och interaktivitet.	Inte explicit.	I högsta grad.
Innehållet är sinnligt, konkret, lättbegripligt och anpassat till mottagaren.	I stort sett.	Ja.
Texten hjälper besökaren att fokusera på delar av utställningen.	Snarare på olika teman i utställningen.	Ja, med en snäv avgränsning, men möjligen blir verken i museirundan för få.
Texten är utformad i syfte att främja besökarens lärande.	Ja. Texten ger svar på besökarens varför-frågor.	I mycket hög grad. Texten ställer frågor till besökaren.

Det här schemat indikerar att båda museerna uppfyller textkriterierna i ganska hög utsträckning, men också att folkkonstutställningen och "Moderna museet på egen hand" har sina styrkor på skilda punkter. "Folkkonst" utmärks framför allt av sin didaktiska design som till och med genomsyrar bokstävernas och radernas utformning. Textmaterialet till Moderna museets basutställning samlar å sin sida höga poäng på sin diskurs, som sätter ramarna för pedagogiskt värdefulla menings-erbjudanden. Moderna museet prioriterar öppenheten, flexibiliteten och koncentrationen hos texthäftena framför en mer styrande design, men förlorar samtidigt

folkkonstutställningens helhet och överblick. Hos båda kan vi även notera ett visst utrymme för förbättringar i pedagogiskt hänseende.

4.7 Museet som lärandemiljö

För barn och ungdomar, men faktiskt även för vuxna, innebär museibesöket ett avbrott i hur vardagen normalt gestaltar sig. Det lärande som sker utanför skolbyggnaden eller arbetsplatsen upplevs ofta som mer lustfyllt och festligt, just för att det bryter rutinen. Lyckas utställningen dessutom överraska med sitt innehåll och sitt formspråk blir besöket lärorikt. Carlsson & Ågren menar att lärandet börjar redan i mötet med designen:

Alla utställningar anslår – avsiktligt eller oavsiktligt – ett tonfall mot sina besökare. [...] En utställning kan [...] uppträda högdraget, snobbigt, överlägset. Den kan vara direkt provocerande mot många människor genom negativa och ovänliga förbudstexter eller överdrivna skyddsanordningar och genom att nonchalera människors behov av begripliga anvisningar och informationer. [...] En utställning för allmänheten bör naturligtvis söka ett tonfall som visar respekt för människor – vuxna som barn – och som förutsätter att alla kommit till utställningen frivilligt och med intresse för att uppleva och lära sig någonting. [...] Vad är det då i en utställnings gestaltning som bestämmer tonfallet? Troligen allt sammantaget. Men definitivt inte bara innehållet i exempelvis texter, utan i lika stor utsträckning utställningens form. (1982:101)

För den ovana besökaren handlar det också om att ta till sig metakunskaper: hur man går på museum. Både i folkkonstutställningen på Nordiska museet och i häftena till "Moderna museet på egen hand" finns det anvisningar om hur man ska förhålla sig, vad man får och inte får göra, och varför. Det sistnämnda är viktigt som motivering så förbuden inte blir obegripliga. Innan man möter folkkonsten får man veta att de 500 föremålen är "gamla och sköra", att de därför exponeras bakom glas och att belysningen av samma skäl är sparsam. Detta uttrycks i en hövlig ton, ingen besökare kan känna sig förnärmad.

På Moderna museet är förhållningsreglerna ännu fler. Här kallas de "Trivselregler" och fyller en hel sida i varje häfte. Frågan "Varför får man inte röra konsten?" besvaras så här pedagogiskt: "Det är inte tillåtet att röra vid konstverken. Att försiktigt ta på något verk innebär stora skador genom att saltet och fettet på fingrarna alltid orsakar märken på alla material. Museets uppdrag är att bevara konstverken för kommande generationer av museibesökare." Vi förstår problemet både ur det lilla perspektivet, mina fingrar, och ur det stora perspektivet, museets ansvar inför eftervärlden.

Museibesöken kan alltså förväntas påverka beteendemönster men de organiseras också för att skapa vanor som sedan ska följa eleverna upp i vuxen ålder. De ska bli medvetna om att museet är en plats för kunskapsinhämtning, att man kan få besked om saker och ting och att man där möter både nya intryck och tidigare okänd information. Kort sagt ska barn och ungdomar *lära sig att lära* på museet (Hein 1998; Hooper-Greenhill 2007). Ur den aspekten fungerar nog Moderna museets tunna

häften bättre än textskyltarna på Nordiska museet. Från första början signalerar bladet i handen på eleven att här föreligger en uppgift som ska lösas. Besöket får en seriös syftning, ett tydligt mål. Häftets planritning ger också en rutt att gå och bestämda verk att lokalisera, vilket förhindrar det spontana irrandet. Meningen med besöket blir med ens avgränsad, överblickbar.

Å andra sidan är den didaktiska designen på Nordiska museet mer styrande på andra sätt. Texterna på skyltarna är tillräckligt korta för att man verkligen ska stanna till och läsa flera av dem, kanske alla, och när man gör det måste man stå rakt framför dem. Här ger utställningstexten också upphov till ett visst rörelsemönster, en rutt, där besökaren går från skylt till skylt och samtidigt betraktar de föremål som texten hänvisar till. Anvisningar om hur man ska se på föremålen anges både direkt genom information i texten och indirekt genom textens utformning och placering.

Däremot riktar sig texten på Nordiska museet till alla besökare, medan Moderna museet med häftenas hjälp kan vända sig till en särskild målgrupp. Jag är tveksam till om de yngre skolbarnen alls läser skyltar som de på Nordiska museet. En rimlig slutsats av jämförelsen mellan de två museerna är att det åldersnischade pedagogiska materialet har ett försprång när det gäller att tilltala (i dubbel bemärkelse) besökaren – den texten blir läst.



5. Diskussion

All pedagogik handlar om påverkan. Pedagogen väljer inte bara stoff utan också diskurs. Elevens världsbild formas i mötet med många konkurrerande diskurser. Men en användbar förståelse av vad konst är tillhandahålls inte överallt, knappast ens i skolan. Där har museet en unik möjlighet till meningserbudanden. Om den didaktiska designen fungerar kan museibesöket bli betydelsefullt för individens fortsatta utveckling.

Att kritiskt granska olika diskurser är inte detsamma som att avfärda dem. Det kan vara pedagogiskt motiverat att göra folkkonstnärerna mer folkliga, anonyma och amatörmässiga än de var, eller att betona den moderna konstens ensamma genier. Pedagogiken lever av förenklingar. Museet behöver tillhandahålla tydliga ledtrådar till hur föremålen eller konstverken kan betraktas och tolkas. Att dessa ledtrådar är subjektiva eller tendentiösa är möjligen ett problem, men knappast det största i sammanhanget. Strategiskt kommunicerade kan både diskurserna och designen engagera besökarna, locka dem att själva upptäcka, reflektera och lära.

När Margareta Ekarv för tjugo år sedan sammanfattade läget för utställningstexterna i Sverige och utomlands, placerade hon konstmuseerna på jumboplats. Antingen är texterna på tok för långa (och därtill introverta och svårlästa) eller också, vilket är vanligare, finns det bara små etiketter (1991:113-115). Även Anik Meunier påpekar hur konstupställningar fortfarande tycks vara långt mer knapphändiga med information till de enskilda verken, jämfört med texterna till föremål i natur- eller kulturhistoriska museer (2006:175). Det är en konvention som Moderna museet valt att komplettera med de pedagogiska texthäftena. Med hjälp av ett sådant häfte kan besökaren få ett koncentrerat möte med ett litet urval verk som man inbjuds att se mer noggrant på och reflektera kring. Texterna i häftet ringar in ett meningserbudande.

På Nordiska museet sitter meningserbudandet bokstavligen talat fast på väggen. Det är korta, läsvänliga, nästan poetiskt förtätade texter, som därigenom har goda utsikter att bli lästa. I båda utställningarna har museet underlättat för besökaren att göra kopplingen mellan föremålet/konstverket och texten. En skillnad är att Moderna museet med sina flyttbara texthäften, där foton ingår, dessutom möjliggör ett studium av verken före och efter museibesöket. Upplevelsen blir på så sätt mer flexibel, liksom lärandet.

Fler skillnader har blivit synliga efter analysen. Om texterna på Nordiska museet är *orienterande* till sin karaktär, är texterna på Moderna museet *aktiverande*. Där bygger pedagogiken på frågor som ställs direkt till besökaren, på hans eller hennes nivå. I folkkonstupställningen ställs inte frågor som ska leda till egen reflektion. Lärandet får därmed en annan karaktär. Kanske kunskapen blir mer av ytlig förståelse och mindre av genomgripande, personlighetsförändrande bildning?

Om vi betraktar de två utställningarna som uttryck för olika museipedagogiska filosofier får vi två tydliga modeller för texter i utställningar. Valet står då mellan att som på Nordiska museet

- a) presentera alla föremål i utställningen,
- b) för alla tänkbara besökare och
- c) på en allmän och översiktlig nivå
- d) som syftar till att väcka intresse och informera

eller att som på Moderna museet

- a) presentera ett litet urval av föremålen i utställningen
- b) för en väldefinierad målgrupp och
- c) på en djupare och mer specifik nivå
- d) som syftar till egen reflektion och kreativt medskapande.

Det torde vara uppenbart vad man vinner och förlorar med respektive modell. Samtidigt behöver utställningsskaparna ta hänsyn till föremålets karaktär. På folkkonstutställningen passar den första modellen särskilt bra medan den andra modellen med all sannolikhet gör besöket på Moderna museet mer meningsfullt – om man använder häftena. Min största invändning gäller den begränsningen. För normalbesökaren saknas helt en pedagogik som skulle främja det livslånga lärandet.¹⁹

De meningserbjudanden som finns i texterna kan nu sammanfattas. Besökaren som tar del av texterna erbjuds att fördjupa sin förståelse för vad konst är och varför kreativitet och estetiska kvaliteter är viktiga för mänskligheten, dit vi alla hör. Vidare finns möjlighet att lära sig mer om skapandets villkor, om kommunikation, om hantverk, om konstnärens arbete, om den historiska kontexten där föremålen/verken tillkommit och om varför dessa behöver skyddas och vårdas idag. Främst bland meningserbjudanden vill jag sätta tillfället att se och uppleva konst, att tolka och reflektera, att använda estetiska objekt för att göra egna erfarenheter. En sådan förmåga tycker jag att utställningstexterna i båda fallen stöder, mest påfallande på Moderna museet.

Att skriva texter till utställningar ställer stora krav på pedagogisk tydlighet parad med språklig förtätning. Svåra texter blir inte förstådda, långa texter blir inte lästa. De texter som jag har studerat här är koncentrerade och täta. I ett historiskt perspektiv verkar de också vara kortare, enklare, mer läsvänliga än museitexter generellt har varit. Det skulle kunna öka chanserna för att texternas meningserbjudanden verkligen tas tillvara.

¹⁹ Man kan gissa att oviljan att tillmötesgå normalbesökarens behov av pedagogisk vägledning hänger samman med den tradition som Palmyre Pierroux beskriver (se s. 8) där man tänker sig att konstupplevelsen blir "förstörd" om man får veta hur verket kan tolkas. Margareta Ekarv talar om "det hemliga brödraskapets princip: att hålla koden hemlig" (1991:115). Det kan aldrig vara en acceptabel hållning på ett statligt museum.

Bildförteckning

- s. 1 fotografier på framsidan från vänster: dalahästar (NM), del av väggtext (NM), "Monogram" av Robert Rauschenberg (MM), fragment ur högstadiehäftet (MM)
- s. 11 interiörbild från basutställningssal, MM
- s. 17 avskrift från väggskylt på folkkonstutställningen, NM
- s. 18 bild ur lågstadiehäftet, MM
- s. 19 avskrift av textskylt, NM
- s. 20 a) avskrift av textskylt, NM
- s. 20 b) foto av väggfält i rum 2, NM
- s. 20 c) foto av filmhörna i rum 2, NM
- s. 21 a) interiörfoto av rum 6 (förgrund) och rum 5 (bakgrund), NM
- s. 21 b) avskrift av skylttext, NM
- s. 21 c) foto av skylttext, NM
- s. 22 interiörbild från basutställningssal, MM
- s. 23 a) foto ur tipspromenadens häfte, MM
- s. 23 b) interiörbild, MM
- s. 23 c) foto ur högstadiehäftet, MM
- s. 25 foto av väggtext, NM
- s. 26 foto ur mellanstadiehäftet, MM
- s. 28 interiörbild rum 3 (förgrund) och rum 4 (bakgrund), NM
- s. 29 a) interiörbild rum 3, NM
- s. 29 b) foto ur Picassohäftet, MM
- s. 30 foto av väggtext, MM
- s. 32 egen tabell med kriterier för läsvänlig utställningstext
- s. 34 ingång till folkkonstutställningen (från rum 7 till rum 6), NM

Referenser (tryckta källor)

- Arnheim-Olofsson, Fabian (2007) *Folkkonst eller akademi- och skråkonst? En jämförande undersökning*, Stockholms universitet: Konstvetenskapliga institutionen.
- Aure, Venke, Illeris, Helene & Örtegren, Hans (2009) *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red. 2005) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, andra upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Black, Graham (2005) *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*, London & New York: Routledge.
- Cassel, Monica (2001) *Museipedagogik. Konsten att visa en utställning*, Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, Göran & Ågren, Per-Uno (1982) *Utställningsspråk. Om utställningar för upplevelse och kunskap*, Stockholm: Prisma/Riksutställningar.
- Dysthe, Olga (red. 2003) *Dialog, samspel och lärande*, övers. Inger Lindelöf, Lund: Studentlitteratur.
- Edström, Ann-Mari (2006) "Att forska om lärande i konst", *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 11 nr 3.
- Ehn, Billy (1986) *Museendet. Den museala verkligheten*, Stockholm: Carlssons.
- Ekarv, Margareta (1991) i Ekarv, Margareta, Olofsson, Elisabet & Ed, Björn *Smaka på orden. Om texter i utställningar*, Stockholm: Carlssons.
- Ekarv, Margareta (1999) "Combating redundancy: writing texts for exhibitions" i Eilean Hooper-Greenhill (ed.) *The Educational Role of the Museum*, second edition, London and New York: Routledge.
- Englund, Tomas (red. 2004) *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare–studerande och undervisning som meningserbjudande*, Lund: Studentlitteratur.
- Falk, John H. & Sheppard, Beverly K. (2006) *Thriving in the Knowledge Age. New Business Models for Museums and Other Cultural Institutions*, Lanham: Altamira Press.
- Folkkonst. Katalog till utställningen på Nordiska museet.
- Glover Frykman, Sue (2009) "Stories to tell? Narrative tools in museum education texts", *Educational Research* 51:3, 299-319.
- Grunenberg, Christoph (1999) "The modern art museum" i Barker, Emma (red.) *Contemporary Cultures of Display*, New Haven & London: Yale University Press.
- Hall, Stuart (1997) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London: Sage Publications.
- Hein, George (1998) *Learning in the Museum*, London: Routledge.
- Hein, Hilde (2006) *Public Art. Thinking Museums Differently*, Lanham: Altamira Press.
- Hohenstein, Jill & Tran, Lynn Uyen (2007) "Use of questions in exhibit labels to generate explanatory conversation among science museum visitors", *International Journal of Science Education* vol. 29, no. 12, 1557-1580.

- Hooper-Greenhill, Eilean (2000) *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2007) *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London and New York: Routledge.
- Illeris, Helene (2009) "Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst" i Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) *Estetiska lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur.
- Insulander, Eva (2008) "Döden och besökaren. Lärande i en museiutställning" i Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts.
- Janson, Ulf (2001) "Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar" i Qvarsell, Birgitta & Montgomery, Henry (red.) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*, Stockholm: Carlssons.
- Knutsson, Jonas (2006) *Folkkonst – en värld av prakt och grannlåt*, Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Kupferberg, Feiwei (2009) "Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten" i Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) *Estetiska lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur.
- Lang, Caroline, Reeve John & Woollard, Vicky (ed. 2006) *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Hampshire: Ashgate Publishing.
- Leinhardt, Gaea & Knutson, Karen (2004) *Listening in on Museum Conversations*, Walnut Creek: Altamira Press.
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red. 2009) Förord i *Estetiska lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, Berit (2009) *Museipedagogik och erfarande*, diss. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Lundberg, Bengt (1999) *Museologisk grammatik. Perspektiv på historia i museer*, Umeå universitet: Institutionen för kultur och medier.
- Meunier, Anik (2006) "Le texte d'exposition comme aide à l'interprétation d'une exposition dans le cadre de visites scolaires" i Émond, Anne-Marie (ed.) *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe: recherché sur les programmes et les expositions*, Québec: Éditions Multimondes.
- Nilsson, Belinda L. (2007?) *Når budskapet fram? En analys av utställningen Metropolis på Kulturen i Lund*, Lunds universitet: Institutionen för arkeologi och antikens historia.
- Qvarsell, Birgitta (2001) "Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet" i Qvarsell, Birgitta & Montgomery, Henry (red.) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*, Stockholm: Carlssons.
- Persson, Eva (1994) *Utställningsform. I kroppen på en utställare 1967-1993*, Stockholm: Carlssons.
- Pierroux, Palmyre (2003) "Communicating Art in Museums" *Journal of Museum Education* 28 (1), 3-7.

Ravelli, Louise J. (2006) *Museum Texts. Communication Frameworks*, London and New York: Routledge.

Rogoff, Barbara (2003) *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press.

Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red. 2008) *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts.

Selander, Staffan (2008a) "Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv" i Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts.

Selander, Staffan (2008b) "Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser" i Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts.

Stensmo, Christer (2007) *Pedagogisk filosofi*, andra upplagan, Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma.

Vaage, Sveinung (2003) "Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. George Herbert Mead och John Dewey om lärande" i Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*, övers. Inger Lindelöf, Lund: Studentlitteratur.

Örtegren, Hans (2009) "Konstpedagogiken på Moderna museet i Stockholm" i Aure, Venke, Illeris, Helene & Örtegren, Hans *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, Skärhamn: Nordiska akvarell-museet.

Referenser (elektroniska källor)

Kelly, Lynda (2009) "In the beginning there was the word", uppdaterat 091014 och hämtat i nov. 09 från <http://australianmuseum.net.au/Writing-Text-and-Labels>

www.modernamuseet.se (upprepade tillfällen under hösten 2009)

www.nordiskamuseet.se (upprepade tillfällen under hösten 2009)

"Writing readable texts" (en utvärdering av Ekarvs metod) hämtad 100130 från <http://museums.4t.com/Articles/Article31.htm>